PRZYJACIEL SZKOŁY

Nr. 2 20 STYCZNIA 1930 ROK IX

WYCHOWANIE ETYCZNE I ESTETYCZNE.

Naprzód i wyżej! przez ból i męczarnie,
Przez ciemną otchłań, przez śmierci podwoje,
Przez szereg istnień padających marnie,
Lecą bez końca tłoczące się roje.

Senne zarodki, tkwiące w swojem ziarnie,
Głazy zakute w bezwładności zbroję
Czekają tęsknie na zbudzenie swoje,
Gdy je dreszcz życia przejmie i ogarnie.

Naprzód i wyżej w gwiaździste ogromy,
Prąd życia coraz przyśpieszonym ruchem
Porywa z głębi bezwiedne atomy...

I w to, co było martwem i głuchem,
Rzuca blask myśli, sam siebie świadomy,
Przenika światłem i wypełnia duchem.

A. Asnyk, *Sonet XXII.*

Oto nawpół poetycki, nawpół filozoficzny obraz biegu życia. Nie wdając się w analizę literacką i rozbiór logiczno-myślowy, stwierdzić jednak musimy głębokie wyczucie „dreszczu życia“ — jego tętna i zawrotnego pędu. Zresztą, jeżeli rozmyślania te przytoczyłem, to nie dlatego, by powiedzieć nieznaną nikomu nowość, ile dlatego, by wykazać, że zagadnienie „istoty bytu“ lub „zagadki bytu“ jest najstarszem i najpowszedniejszem zagadnieniem.

Nad zagadką bytu bowiem myśleli ludzie wszyscy i we wszystkich czasach. Myślał nad tem nasz dziki pra-praszczur, gdy w panicznym strachu przyglądał się takim dziwom jak ogień, grzmoty, pioruny, deszcz itp. Myślał piękny Ateńczyk, gdy stwarzał sobie całą plejadę bogów. Myślał pobożny O. Bernard, gdy dowodził braciszkowi Damazemu, że na końcu szpileczki może pomieścić się tylko ograniczona liczba „nacyj piekielnych“; myślał wreszcie sceptyk Voltaire, gdy uzasadniał swój pesymistyczny pogląd na świat.

Ich więc myślenie wogóle a w szczególności myślenie nad zagadką bytu jest najogólniejszą, najbardziej wspólną cechą

ludzkości. Człowiek walczył, walczy i będzie walczyć zawsze o prawdę. Wszelki postęp kulturalny i cywilizacyjny jest właśnie owocem tej najwytrwalszej, najbardziej żmudnej i bohaterskiej walki człowieka o prawdę. Tej walce poświęca wszystkie swe zdolności serca, umysłu i rąk; jak dobry strategik stworzył całą sieć nauk, któremi oskrzydla niedostępną twierdzę prawdy.

W swem kilkudziesięciowiekowem doświadczeniu doszedł człowiek do jednego praktycznego wniosku, mianowicie — że ta jego walka nie może być prowadzona na jednym tylko froncie, że „praktyka" filozoficzna musi się wznosić na dwóch skrzydłach, z których jedno — to empiryzm, a drugie rozumowe dociekanie. Troską człowieka jest, by ci, co nastąpią po nim, potrafili posługiwać się jednem i drugiem, by potrafili utrzymać równowagę. Już nie o samo przelanie wiedzy chodzi (tę bowiem możnaby ostatecznie w książkach zostawić), ale o ten, najsubtelniejszy i najtrudniejszy do osiągnięcia, zmysł równowagi duchowej.

I oto w chwili narodzin walki o prawdę powstaje jednocześnie nowy problem — problem wychowania.

* * *

W dalszym ciągu zajmiemy się problemem wychowania etycznego i estetycznego. Wydaje mi się bowiem, że szczęśliwe rozwiązanie tego problemu warunkuje dobre rozwiązanie wielu, wielu innych zagadnień wychowawczych. Wychowanie etyczne i estetyczne w istocie swej są tak bliskie, że uważałem za konieczne mówić o nich razem. Różnica jest raczej zewnętrzna. Celem estetyki jest piękno wrażeń, by przez piękne wrażenia wywołać piękno uczucia.

Etyka jako swój cel ma piękno i posągowość woli. Ale psychologja współczesna powiada, że wszelkie objawy woli ludzkiej zależne są od reakcji uczuciowej człowieka w stosunku do otoczenia (przedmioty) i wydarzeń (zjawiska). Zatem wychowanie estetyczne daje doskonałą podstawę dla wychowania etycznego. Nie będzie człowiekiem etycznym w stopniu wysokim ten, u którego sfera uczuciowa i wyobrażeniowa jest upośledzona i zaniedbana.

Wychowawca zechce na pewno, nim zabierze się do pracy nad dzieckiem, zastanowić się nad pojęciem etyki i jej stosunkiem do moralności. Spróbujmy przeprowadzić następujące rozumowanie:

Wszystkie nauki, ze względu na ich cele, można podzielić na dwie grupy: 1) nauki, których znajomość posiada charakter normatywny, 2) nauki t. zw. wyjaśniające, wyświetlające. Pierwszy rodzaj nauk stworzyła potrzeba życia codziennego i to w dodatku życia gromadnego, życia rodzinnego, plemiennego, szczepowego itp.

Wspólną cechą wszystkich żywych tworów jest popęd do ruchu. Te twory, które posiadają świadomość ruchu, posiadają również cel określony. Oczywiście, że różny stopień świadomości ruchu musi powodować różnice stopnia celu. I tak: niższy stopień świadomości — a więc i celu — jest np. u tych żyjątek morskich, których jedynym ruchem, na jaki mogą się zdobyć w celu pożywienia, jest otwarcie „paszczy" i oczekiwanie, aż wpadnie coś samo, aniżeli u białego niedźwiedzia, który potrafi nieraz w ciągu kilkudziesięciu godzin pełzać z zasłoniętym nosem do foki (czarna plama na białem tle zdradzałaby go).

Ruch, któremu towarzyszy pewien wymagany stopień świadomości tegoż ruchu i jego celu, nazywa się czynem. Z czynami spotykamy się dopiero u wyższych gatunków zwierzęcych i u ludzi. Rzecz zrozumiała, że pomiędzy t. zw. czynami spotykamy jeszcze większą różnorodność stopni, pobudek i celów. Im większa różnorodność czynów i celów, tem łatwiej o różnego rodzaju sprzeczności i kolizje.

Zdarza się, że osiągnięcie jakiegoś celu przez jednego człowieka opóźniłoby albo wogóle uniemożliwiłoby osiągnięcie innego lub tego samego celu przez innego osobnika. Np. pan Dziki Żubr (znany arystokratyczny potomek z przed 80 wieków) szukając schronienia przed deszczem, znalazł grotę, którą jednak przed kilku godzinami zajął p. Biały Kieł (również znany i głośny na cały ówczesny świat wojownik).

I co się dzieje? — Najpierw pomruki niezadowolenia z obydwu stron, zgrzytanie zębami, i wreszcie krótka ale straszna walka, w której Biały Kieł poległ. Jego miejsce zajmuje p. Dziki Żubr i rozkosznie przeczekuje tam okres deszczów i chłodów.

Oto dwóch ludzi posiadało jakiś wspólny cel. Osiągnięcie tego celu przez jednego z nich wykluczało możliwość osiągnięcia tegoż celu, drogą normalną, przez drugiego, więc: kolizja.

Ale taki stan nie mógł trwać w nieskończoność. Poczęto odczuwać potrzebę stworzenia pewnych norm postępowania, któreby zapobiegały podobnym konfliktom. I oto któryś z wnuków Białego Kła, sprawujący godność patrjarchy w swoim rodzie, wydaje surowe prawo, w którem grozi karą śmierci tym, którzyby usiłowali wyrzucić człowieka „swego" z jego własnego szałasu. W miarę, im bardziej życie się komplikowało, i im dłuższą tradycję miał człowiek za sobą, tem bardziej komplikowało się zagadnienie tej nauki normatywnej. Nie można było przecież wszystkich czynów jednakowo oceniać. Już dość wcześnie zrozumiano, że jedne czyny są często osobistemi, nie mającemi (a przynajmniej bardzo mało) związku z życiem gromady — i to są czyny wagi mniejszej; inne znowu poczynania stały w ścisłym związku i wywierały wpływ na życie zbiorowe gromady, i te musiały być ważniejsze. Początkowo usiłowano normować życie w odniesieniu do czynów tego drugiego rodzaju — nazwijmy je — społecznych. Zaistniało więc prawo.

Ale ono nie wystarczyło. Przekonano się bowiem, że życie gromadne, życie społeczne — to wypadkowa indywidualnych przeżyć osobistych i, że wobec tego, jeżeli się chce należycie oddziaływać na normowanie się życia zbiorowego, należy w odpowiednim kierunku nastawić osobiste indywidualne życie jednostki.

Stanęła tedy przed ludźmi konieczność stworzenia czegoś bardziej trwałego niż prawo karne, stanęła konieczność stworzenia prawa, któregoby sankcją nie był tylko zewnętrzny symbol, ale coś, co zawsze w człowieku istnieje i przypomina mu się, mianowicie: sumienie, Bóg itp.

Na tych najskrytszych, najintymniejszych przeżyciach psychicznych oparto tę nową wyższą formę prawa — etykę.

To była już etyka prawdziwa choć jeszcze nie ogólna, ale dalszy rozwój tej nauki był już tylko kwestją czasu.

*
* *

Ta dłuższa analiza pojęcia etyki była potrzebna, aby wykazać, że etyka w rzędzie nauk ma charakter wybitnie normatywny, jako nauka musi jednakże nosić na sobie cechy nauki wyświetlającej. Ale to są cechy drugorzędne — mniej istotne.

A moralność? Nauka o moralności, mimo wszelkich pozorów prawdopodobieństwa z nauką normatywną, jest jednak nauką tylko wyjaśniającą. Nauka o moralności nie wywiera żadnego bezpośredniego wpływu na normowanie się życia. Jest to coś, co można badać bez końca, ale nie daje żadnych (bezpośrednio) praktycznych życiowych usług.

Mówiąc o etyce, każdy ma na myśli zawsze jakąś pewną etykę obowiązującą. Życie, w miarę swego rozwoju, tak się komplikuje, że nie można go ująć w jeden, jakiś określony system lub nadać mu jednej jakiejś, choćby najogólniejszej, formy, gdyż wtedy właśnie przestałoby ono być życiem w całem tego słowa znaczeniu. Życie próbuje się ujmować potrosze w cały szereg najrozmaitszych systemów i form. Nie może zatem być mowy o możliwości istnienia jakiejś jednej wspólnej, wszystkich obowiązującej i przyjętej przez wszystkich, etyki.

I tu spostrzega człowiek z zakłopotaniem, że trudno mu będzie zdecydować się i wybrać któryś z wielu „programów życiowych". Ale jednocześnie spostrzega, że pomiędzy temi programami istnieja jedne o szerszym, inne o węższym zakresie.

Zrozumiałą jest rzeczą, że etyka ma tem większe znaczenie, tem większa jest jej wartość, im większa grupa ludzi podporządkowuje się jej zasadom.

Wychowanie etyczne winno polegać na kształceniu uczuć szlachetnych i wzniosłych, oraz na kształceniu aktów woli, przedmiotem których byłaby nie jakaś grupa ludzi, nie jakiś ciasny krąg zainteresowań, ale sprawy ogólnoludzkie.

Wychowawca winien też w wychowaniu etycznem nastawiać duszę wychowanka na te najogólniejsze zasady życiowe. Nie może on przystępować do wychowanka z uprzedzeniem, nie może suponować zgóry, iż w dziecku są złe założenia, które gwałtem trzeba wyplenić i złamać przez całkowite opanowanie woli. Nie! Byłoby to bowiem tylko sugestją a nie wychowaniem.

Dochodzimy więc do wniosku, że problem wychowania wogóle, a w szczególności wychowania etycznego, staje się problemem kształcenia woli w kierunku pozytywnym.

„Umieć", „chcieć" i „móc" — oto trzy talenty, które każdy wychowawca w duszy dziecka musi odszukać. Całe zagadnienie

sprowadza się do tego, aby człowiek mógł dokonywać wyboru i postanowień najbardziej celowych, najbardziej rozumnych, najbardziej odpowiadających jego interesowi, zarazem — najbardziej przystosowanych do warunków otoczenia. Nie ma to jednak być tylko uczenie „chcenia", gdyż „idealne chcenie bez żadnych następstw jeszcze nie przesądza sprawy".*)

Wzbudzić w wychowanku siły, któreby to idealne chcenie zamieniły w czyn i nadały mu formę konkretną — oto zadanie kształcenia woli. Pierwszą czynnością wychowawcy będzie zwrócenie uwagi wychowanka na dotychczasowe błędy i bezład w postępowaniu. Gdy to zdoła sobie wychowanek uświadomić, na pewno zapragnie zmiany tego stanu na inny (jeszcze nie wie, jaki — ale chciałby czegoś innego). I oto w tym momencie następuje sprawa najtrudniejsza dla wychowawcy, najtrudniejsza — bo wymagająca głębokiej znajomości duszy dziecka, oraz subtelnego wyczucia sił motorycznych, kierujących postępowaniem człowieka. Siły te są różne jako też różny jest ich stosunek wzajemny u poszczególnych ludzi.

Oto z chwilą, gdy wychowanek uczuł potrzebę zmiany swego postępowania, trzeba w nim pobudzić do działania jakiś nowy instynkt (najczęściej bywa on przeciwieństwem do tego, który chcemy osłabić). Od nastroju tego nowego instynktu, który ma odtąd dominować nad innemi, od osobistego taktu wychowawcy zależy powodzenie dalszej pracy w zamierzonym kierunku.

Wytrawny pedagog znajdzie zawsze wiele okazyj, które mogą wywołać t. zw. „zwrotne punkty" w życiu wychowanka. Posłuży mu do tego celu zarówno odpowiednia książka jak dobre słowo, interesująca praca, zabawa czy towarzystwo.

J. Wł. Dawid w dziele swem *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*, za jedną z takich okazyj uważa również t. zw. „przesilenie złego". „Trzeba — mówi on — żeby popęd panujący został nasycony i doszedł do przesytu. Gdy człowiek dojdzie do końca, budzi się w nim odraza. Małe słabości, małe upadki zostawiają go nieczułym; trzeba, żeby popełnił wielką podłość, stoczył się na dno — dopiero otwierają mu się oczy, nabiera wstrętu, pragnie czegoś innego".

---

*) J. Wł. Dawid: *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*, str. 284.

Osobiście uważam, że jakkolwiek wyniki przy tej metodzie mogą być bardziej efektowne — widoczne, to jednak mogą zdarzyć się wypadki, w których metoda taka zawiodłaby zupełnie. (Np. spróbujmy tym sposobem „nawracać" alkoholika lub morfinistę.)

Oznaką dokonywania się pewnych aktów woli jest ruch — działanie. Ruch — działanie, któremu towarzyszy pokonywanie pewnego oporu w dążeniu do jasnego i wyraźnego celu, nazywa się pracą. Zatem dowodem istnienia silnej woli w jednostce lub społeczeństwie będzie ilość i jakość pracy twórczej. Wielka jest wola ludzi pracy i to tem większa, im praca ich jest bardziej samodzielna, twórcza i wszechstronna. Wniosek dla wychowawcy: Chcesz wyrobić w wychowanku silną wolę, ucz go i zaprawiaj do pracy samodzielnej tak, iżby pożądanie pracy — ruchu — czynu stało się jego najsilniejszym popędem. Pokaż mu, jak otoczenie jego, społeczeństwo, świat cały prześciga się w pracy. Pokaż mu, niech się przekona, że cała natura jest jednem dyszeniem, warkotem, pędem, energją. Wychowanek twój — jako cząstka tej natury ma w sobie wrodzony pęd do wyładowania posiadanego zasobu energji. Zadatek ma, trzeba tylko w odpowiednim kierunku skierować ten naturalny prąd. Słowo „skierować" nie należy rozumieć jako skrępowanie wychowanka formułami i zasadami. Trzeba pamiętać, że między wielu założeniami i predyspozycjami psychicznemi „złemi" (z naszego punktu widzenia) posiada wychowanek i takie, które uznalibyśmy za „wielkie", „szlachetne" itp. Nowe — „wolne" wychowanie winno tak nim pokierować, by mógł on swobodnie wybierać między swemi popędami, by mógł w razie potrzeby otrząsnąć się z niektórych uznanych przez niego za szkodliwe.

Współczesnej szkole zarzuca się zbyt małe uwzględnienie pierwiastka wychowawczego przy zbytniej przewadze samego nauczania. Istotnie szkoła dotychczasowa stawiała zagadnienia natury czysto wychowawczej albo na drugim planie albo stwarzała dlań oddzielny przedmiot, „preparowanie" ludzi etycznych dokonywało się tylko na jednej lekcji (religji, moralności). Taka metoda musiała doprowadzić oczywiście do zmechanizowania, zrutynowania i czysto zewnętrznego traktowania zagadnień wychowawczych, w szczególności zagadnienia etycznego wychowania.

Ale na szczęście coraz częściej słyszy się głosy, by całe nauczanie ułożyć w ten sposób, ażeby stało się ono „wychowującem nauczaniem".

Weźmy pod uwagę choćby tak szeroko omawianą t. zw. „szkołę pracy", „szkołę jutrzejszą", „przyszłości", a zobaczymy wiele momentów, które, wprawdzie tylko częściowo, czynią zadość tym zasadniczym postulatom wychowawczym. Wyrabianie samodzielności, siły woli, idei współdziałania, bezwzględnej uczciwości — wszystkie te momenty wychowawcze dość szeroko uwzględniono w szkołach nowego typu.

Niezawodnie życie przyniesie dalsze zmiany na lepsze, które pozwolą uczynić z wychowania prawdziwą i zdolną rzeźbiarkę życia jednostek i społeczeństw.

II.

Stwierdziliśmy na wstępie, że kształcenie estetyczne powinno stać w ścisłym związku z wychowaniem etycznem.

Wychowanie estetyczne ma najgłębszą i bodajże jedyną podstawę w psychologji. Wszystkie otaczające nas przedmioty, wszystkie zachodzące wśród nas zjawiska powodują wrażenia, a w następstwie powtarzają się w naszej psychice jako wyobrażenia. Zarówno wrażenia jak wyobrażenia są „zabarwione uczuciowo", czyli każdemu wrażeniu i wyobrażeniu towarzyszy jakaś reakcja uczuciowa. Uczucie to może być dla nas przyjemne lub nieprzyjemne. Gdy jakieś wrażenie wywołało w nas uczucie przyjemne, staramy się, by mogło ono powtarzać się jak najczęściej. Gdyby wszystkie wrażenia, wywołujące uczucia przyjemne, były piękne, wtedy wychowanie estetyczne nie przedstawiałoby żadnych trudności. Wiadomo jednak, iż tak nie jest. Trzeba dopiero całego szeregu wysiłków, zmierzających do tego, by wychowanek uważał za przyjemne tylko te wrażenia, wyobrażenia, wzruszenia, które uzna za piękne. — Te, które „uzna" — t. zn. sam decyduje — sam je kwalifikuje jako piękne lub nie. (Znane — będące już komunałem wskutek częstego powtarzania — zdanie: „piękno każdy nosi w sobie".) Decydowanie jednak nie jest rzeczą łatwą i musi się każdy tej sztuki nauczyć. Sztuki tworzenia sądu estetycznego uczy właśnie wychowanie estetyczne. Że takie wychowanie, które uczy odkrywać piękno w sobie i w otoczeniu jest potrzebne, o tem chyba nikt nie wątpi. Wszak często zdarza

się, że dzieci pozostają w otoczeniu, będącem dziełem sztuki, a mimo to nie ujawniają skłonności do zwrócenia na nie uwagi swej. Do tego trzeba podjąć prace wstępne, które przygotują wychowanka do otwierania oczu na piękno. Widzimy więc, że wychowanie estetyczne musi być planowe — systematyczne.

Plan zaś ten musi być ściśle uzależniony i przystosowany do tego okresu rozwojowego dziecka, jaki ono przeżywa. Wszelkie przeskoki mszczą się tu bardziej niż w jakiejkolwiek innej dziedzinie wychowania. U nas to zadanie ciąży na t. zw. „przedmiotach artystycznych". Inne zwalnia się od tego trudnego obowiązku. Aczkolwiek to pozbycie się kłopotu jest wygodne dla wychowawców, (tych właśnie „zwolnionych" od tego obowiązku), to jednak wydaje mi się, iż wszelkie „monopolizowanie" zagadnień wychowawczych oddala od nas zamierzony cel wychowawczy. I dlatego też część tej pracy należy włożyć na wszystkie przedmioty nauczania.

W wyborze pomocy wychowawczych należy zwrócić uwagę na naturalne zainteresowanie dzieci. Zauważono, iż większość dzieci z łatwością odczuwa piękno natury. Z naturą bowiem człowiek styka się najwięcej, a ponadto natura sama jest prasztuką, posiada w sobie piękno uchwytne dla każdego oka, ucha, dotyku. Nikt więcej, żaden mistrz nie stworzył takiej ogromnej galerji obrazów, nikt inny nie stworzył takiego przybytku sztuki, jak natura. Z niej bierze każdy wzór, na niej się uczy i ją najczęściej odtwarza z pietyzmem w swych wizjach i natchnieniach.

Piękno natury potrafi odczuć prawie każdy. Trudniej mu może jest je wyrazić lub odtworzyć. Chociaż — kto wie! Nie możemy zgóry przesądzać, czy nieznana sztuka maluczkich nie jest większa niż się nam wydaje. My nie czujemy tego dlatego, że nauczyliśmy się inaczej patrzeć na piękno. (Czy bosy Maciek, grający smętne melodje na fujarce, mniej czuje od muzyka-mistrza?)

Czy więc nie zniechęcamy wychowanka, gdy na jego wysiłki „artystyczne" patrzymy z niedowierzaniem lub lekceważeniem?

Dobry pedagog zawsze będzie przystępował do dziecka z przeświadczeniem, iż duma jego jest tak różna konstrukcyjnie od starszych, że nie można jej mierzyć według skali, ustalonej dla dorosłych.

Kowal (woj. warszawskie.) Józef Trzeciak.

O IDEAŁ WYCHOWAWCZY DZISIEJSZEJ SZKOŁY.

W ostatnich czasach, na różnego rodzaju zjazdach i kongresach pedagogicznych, coraz częściej mówi się o ideale wychowawczym szkoły polskiej. Objaw to pocieszający, mówi nam on o wielkiej aktualności powyższego zagadnienia.

Na kształtowanie się celów wychowawczych wpływ decydujący mają zawsze dwa czynniki: z jednej strony teorja pedagogiczna, z drugiej zaś — życie. Teorja wskazuje drogę ku szczytom, życie kroczyć ku nim każe po ziemi, po gruncie realnym. W czasach ostatnich specjalnie może uprzywilejowane stanowisko wywalczyła sobie teorja pedagogiczna; mówiąc o ideale wychowawczym, coraz częściej sięgamy do Trentowskiego, Wrońskiego, Deweya, Kerschensteinera; powstaje pytanie, czy to słuszna metoda, czy nie należałoby na plan pierwszy wysunąć życia i jego najpilniejszych potrzeb. Czy nie słuszną rzeczą byłoby zwrócić się z wielką ankietą w tej sprawie do mas nauczycielskich, do owych 70000 pionierów oświaty i obserwatorów życia u podstaw i ich zapytać, jaki obywatel byłby im potrzebny i jakiego oni wychowują? Tą drogą moglibyśmy zdobyć materjał wprost bezcenny, materjał mówiący o tem, jakiego obywatela wychowujemy w dobie dzisiejszej; mówimy wciąż o tem, jakich obywateli nam potrzeba, ale przecież, by móc realnie mówić o przyszłości, trzeba dobrze poznać teraźniejszość, by móc kreślić ideał wychowawczy na przyszłość, trzeba wiedzieć, jaki cel wychowawczy realizujemy w dobie dzisiejszej. Metoda powyższa, między innemi, miałaby i ten wielki plus, że zmusiłaby do pewnego stopnia szerokie rzesze nauczycielskie do bardziej gruntownych rozmyślań na ten temat; bo uderzmy się w piersi i powiedzmy sobie szczerze, że przecież niezbyt wielki procent nas wychowuje świadomie. Wnieśmy powyższe zagadnienie na porządek dzienny posiedzenia rady pedagogicznej, a przekonamy się, że tyle będzie różnych zdań, ilu członków w radzie. Nie będą to jakieś różnice zasadnicze, przeciwnie — najczęściej chodzić będzie o drobiazgi, niekiedy o drobiazgi natury stylistycznej nawet, ale źródło tych różnic tkwi bardzo głęboko, a mówi nam ono, że zbyt mało zastanawiamy się nad tym tematem,

jakbyśmy nie mieli czasu na porozumiewanie się w tej materji. A cóż nam z najpiękniejszych tez, z najpiękniejszych słów, głoszonych na różnego rodzaju zjazdach i kongresach pedagogicznych, kiedy dół wciąż milczy, i właściwie nie wiemy dobrze, co się w tej sprawie robi, nie wiemy, jakiego obywatela wychowuje dzisiejszy nauczyciel; obecny system wizytowania szkół przez pp. inspektorów szkolnych, niestety, nie da nam jednak na to odpowiedzi.

Zasadnicza więc teza mego artykułu streszczałaby się w słowach następujących: Chcąc jak najskuteczniej realizować jakikolwiek ideał wychowawczy na przyszłość, musimy przedewszystkiem wiedzieć, jaki cel wychowawczy realizujemy w dobie dzisiejszej, w teraźniejszości, a ponieważ na drugą część powyższego twierdzenia może nam dać odpowiedź czynnik bezpośrednio realizujący wychowanie — to jest nauczyciel, należy przeto przedewszystkiem zwrócić się do niego po odpowiednie dane, a na podstawie w ten sposób zebranego materjału można będzie realniej mówić o ideale wychowawczym na przyszłość.

Na ostatnim kongresie pedagogicznym w Poznaniu, kierownik szkoły doświadczalnej w Łodzi, p. Romuald Petrykowski, wygłosił odczyt p. t. „Budowa programu szkoły powszechnej jako części składowej szkoły jednolitej",*) w którym między innemi pragnie nakreślić ideał wychowawczy szkoły polskiej.

Pisze szan. autor, iż „społeczeństwu i państwu potrzebni są obywatele świadomi i karni, umiejący regulować życie państwowo-społeczne, wykonywać prawo, okazywać mu posłuszeństwo. Wysokie poczucie godności osobistej, narodowej i państwowej, duma narodowa, obok tolerancji i rycerskości — oto cechy, które opromienione miłością ojczyzny i bezgraniczną ofiarnością z mienia, krwi i życia dla państwa polskiego, cechować winny naszego obywatela".

I do tej pory wszystko jest jeszcze zrozumiałe, aczkolwiek możnaby dodać jeszcze pewne uzupełnienie: nie podkreślił autor tak ważnego czynnika, jak wychowanie takich obywateli, którzyby zdolni byli do dalszego doskonalenia się, albowiem karność, ofiarność, duma narodowa i państwowa, tolerancja i rycerskość jeszcze nie warunkują zdolności doskonalenia się ciągłego, nie warunkują postępu, parcia naprzód. Ale wróćmy do wywodów

*) patrz *Praca Szkolna*, nr. 7 z 1929 r.

p. Petrykowskiego, który w dalszym ciągu twierdzi, iż „wychowanie w szkołach naszych musi mieć charakter wybitnie państwowy".

Czy to ma być synteza dotychczasowych wywodów, wyżej już podanych, czy też to jeszcze jedna z cech tego ogólnego ideału wychowawczego? Cała trudność w zrozumieniu takiej charakterystyki celu wychowawczego polega na tem, że może być ona jak najrozmaiciej interpretowana, a bardzo często wyraz „państwowy" utożsamiany bywa z wyrazem „rządowy". Możnaby przytoczyć dużo dowodów, że ludzie, uważający siebie za wybitnych państwowców, (a niekiedy i historja bywa o nich tego samego zdania) nie mają możności wypowiedzenia się rzekomo ze względów antypaństwowych; wystarczy przypomnieć choćby konfiskatę „Kurjera Porannego" z maja 1926 roku i niedawną konfiskatę listu Bolesława Limanowskiego. Zarówno marszałek Piłsudski uważał się wówczas za wybitnego państwowca, jak i obecnie za takiego uważa się senator Limanowski, a jednak nie pozwolono im wypowiedzieć się publicznie ze względów na dobro państwa. Podobnych przykładów historja dostarczyłaby nam prawdopodobnie bardzo dużo, ale ograniczmy się do tych dwóch tylko. Widzimy więc, że powiedzenie: „wychowanie musi mieć charakter wybitnie państwowy" jest dość płynne i niezbyt silne, śmiem zaryzykować twierdzenie, iż inne jest jego znaczenie w interpretacji niemal prawie każdego myślącego na ten temat obywatela, a już na pewno inne dla każdej partji politycznej, czy warstwy społecznej; a chciejmy wierzyć, że przecież w sumieniach swych ludzie ci pragną dobra, a więc zasadniczo zgodni są z wymaganiami etyki.

Mówiąc o programie i metodach wychowania, twierdzi p. Petrykowski, iż „praca wychowawcza nie może być doczepiana do żadnego z przedmiotów nauczania, lecz winna mieć w rozkładzie godzin własny czas w ilości co najmniej godziny tygodniowo". Zdaniem mojem zagadnienie postawione niewłaściwie, sprawy wychowawcze nie mogą mieć specjalnej godziny, bo to byłoby mało, na sprawy wychowawcze musimy poświęcać zawsze tyle czasu, ile one go wymagają i kiedy wymagają; nie można kwestyj wychowawczych odkładać do godziny w planie wyznaczonej, one muszą być omawiane i załatwiane w momentach, kiedy się wyłonią.

Wówczas bowiem mamy tylko tę specjalną atmosferę, sprzyjającą przejęciu się klasy danem zagadnieniem wychowawczem, a od tego przedewszystkiem zależą następstwa, zależą skutki owego przykładu, pouczenia czy nakazu.

Na ukształtowanie się ideału wychowawczego decydujący wpływ zawsze mają, jak już wyżej stwierdziłem, z jednej strony teorja pedagogiczna, z drugiej zaś — życie i jego potrzeby. Podkreślić należy, że w czasach dzisiejszych obserwujemy niewspółmierny wprost rozbrat między szkołą a życiem. Nie miejsce w artykule niniejszym stwierdzać przyczyny tego stanu rzeczy, niemniej jednak ma całkowitą rację p. J. Mazur, gdy pisze, że „szkoła nasza coraz bardziej oddala się od społeczeństwa, zamiast, jako jego emanacja, wypływać z mózgu i krwi organizacji społecznej. Nie znajdując zrozumienia w społeczeństwie, traci tak ważny czynnik wychowawczy w swojem oddziaływaniu, jakim poza rodziną jest społeczeństwo. A kiedy zatraca się poczucie tego związku społeczeństwa ze szkołą, nie może szkoła odzwierciedlać żywotnych zagadnień narodu i państwa w teraźniejszości i na najbliższą przyszłość. I tak szkoła staje się tworem niespołecznym".*) Przejrzyjmy choćby naszą prasę i to zarówno dzienniki jak i tygodniki wszelkich odcieni, z wyłączeniem oczywiście pism pedagogicznych, a przekonamy się, jak mało miejsca zajmują tam zagadnienia szkolne. W najbliższej przyszłości grozi nam wielka katastrofa szkolna w postaci braku ogromnej ilości izb szkolnych i nauczycieli. A czy ta sprawa, sprawa miary ogólnopaństwowej przecież, znajduje należyte odbicie w naszej prasie? A oto inny jeszcze objaw tej dziwnej obojętności, a czasem nawet i niechęci społeczeństwa do szkoły: Proszę pójść na zebrania gminne, wszak tam dzieją się jeszcze rzeczy nie do uwierzenia, redukuje się pozycje na szkolnictwo do niemożliwych wprost rozmiarów, nawet takie jak na opał, na czem bezpośrednio tracą dzieci uchwalających owe dzikie budżety.

Niestety, ten dziwny stosunek społeczeństwa do szkolnictwa obserwować możemy nietylko wśród nizin społecznych! Taki stan rzeczy nie może dodatnio oddziaływać na realizowanie wzniosłych ideałów wychowawczych. I gdyby w takim stanie rzeczy przynajmniej nauczycielstwo przedstawiało

*) *O uspołecznienie szkoły. Epoka* z dnia 5 II 1927 r.

zwarty obóz, gdyby przynajmniej ono w całej rozciągłości zdawało sobie sprawę z tego stanu rzeczy i miało wspólny i jednolity pogląd na zadania wychowawcze! Tak jednak nie jest.

Wśród rzesz nauczycielskich wyróżnić się dadzą dwa zasadnicze obozy, dwie kategorje ludzi, realizujących rożne ideały wychowawcze, a jeżeli nie realizujących, to przynajmniej mających dwa różne światopoglądy na wartość przyszłego obywatela; mówię oczywiście o nauczycielstwie wychowującem świadomie. Grupę pierwszą stanowi w ogromnej większości nauczycielstwo, jak to się pospolicie mówi, starej daty, które w stosunku do wszelkich nowych prądów i poczynań na polu wychowawczem odnosi się z całym sceptyzmem, młode pokolenie chce wychować przedewszystkiem na posłusznych obywateli. I gdyby ono tylko kształtowało charaktery powierzonej sobie młodzieży, zobaczylibyśmy może w niedalekiej przyszłości społeczeństwo ukształtowane na wzór wojska, w skrytości duszy może złorzeczące swym bezpośrednim przełożonym, ale milczące i posłuszne, społeczeństwo o duchu konspiracyjnym. Historja wychowania mówi nam, że i takie systemy wychowawcze istniały i uważane były w swoim czasie za niezastąpione.

Po powstaniu państwa polskiego do szeregów nauczycielskich weszło wielu ludzi młodych, ludzi owianych prądem nowych haseł w dziedzinie wychowania, propagujących jako naczelny postulat swobodę w wychowaniu. I powiedzmy sobie szczerze, że nie zawsze głęboko rozumiemy myśli wychowawczych, płynących do nas z Zachodu, z drugiej zaś strony skwapliwie porzucamy stare drogi, i wkraczamy na nowe, ale, niestety, jak często błądzimy. A najwięcej traci na tem młodzież nasza, podlega bowiem dwom, zasadniczo wykluczającym się metodom wychowawczym, w rezultacie czego wychowujemy społeczeństwo niewiadomo jakie, bez wyraźnego oblicza. Nie mogę nie wypowiedzieć również w tem miejscu swych uwag na temat tak dziś modnego „nowego wychowania“, wychowania nowego obywatela. Bardzo często pod postacią tych pięknych powiedzeń mamy do czynienia z werbalizmem w całem tego słowa znaczeniu, ze słowami tylko bez żadnych treści pozajęzykowych.

Kończąc swoje uwagi na temat, wymieniony w tytule, pozwolę sobie jeszcze raz podkreślić fakt, iż czas najwyższy byłoby zdać

sobie dokładnie sprawę z realizowanego w dobie dzisiejszej celu wychowawczego, a osiągnąć to można między innemi drogą wielkiej ankiety, skierowanej do szerokich rzesz nauczycielskich. I dopiero na tej podstawie będzie można realnie budować ideał wychowawczy przyszłości.

Siennica (woj. warszawskie.) Stanisław Wiącek.

APTECZKA SZKOLNA I PIERWSZA POMOC W NAGŁYCH WYPADKACH.

Jeżeli obecnie słyszy się wszędzie głosy, by każdy większy zakład, w którym żbiera się wielka ilość ludzi, posiadał swoją apteczkę jako też najpotrzebniejsze opatrunki, to tem więcej odnosić się to musi do szkół, gdzie bardzo często wydarzają się wypadki, wymagające natychmiastowej pomocy. Tam, gdzie w szkołach są lekarze szkolni, istnieją zarazem wszędzie apteczki podręczne, jednak w wielu szkołach lekarzy niema, a apteczka w każdej szkole być powinna. Apteczka taka nie jest ani kosztowna ani nie zabiera wiele miejsca. Na mocy mego długoletniego doświadczenia szkolnego podaję tu skład tejże:

Z leków zawierać powinna: flaszeczkę jodyny, krople walerjanowe (5 do 20 kropli daje się dziecku zależnie od wieku), tynkturę opjum (w razie boleści 5 do 15 kropli zależnie od wieku), tabletki aspiryny, proszki na ból głowy, krople na ból zębów, sodę czyszczoną, amónjak. alkohol, benzynę i eter.

Z opatrunków zaś: paczkę gazy sterylizowanej lub kseroformowej, watę, opaski, przylepiec (leukoplast) do umocowywania mniejszych opatrunków, wodę kwaśną (ewentualnie w wygodnych pastylkach do rozpuszczania), dalej maść borową, cynkową, szpatułkę do gardła, nożyczki, pincetkę, a wreszcie termometr.

Samo się przez się rozumie, że każdy nauczyciel, (każda nauczycielka) powinien umieć sobie dać radę w nagłych wypadkach a przedewszystkiem więc zatamować krwotok, ranę dobrze zabandażować, wiedzieć, jak postąpić przy ciałach obcych w ciele, zemdleniu itp. A popełnia się tutaj niemal codziennie bardzo wiele błędów i z tego powodu podam tu kilka najważniejszych wskazówek.

Krwotok niewielki z rany tamuje się najlepiej przez odpowiednie założenie opatrunku. Skórę naokoło smaruje się jodyną, na ranę kładzie kawałeczek gazy, uciętej wyczyszczonemi spirytusem nożyczkami, na gazę daje się warstewkę waty, umocowując ją z pomocą opaski. Na małe ranki np. na twarzy, możemy dać na gazę plasterek na krzyż, natomiast na żadną ranę nie wolno przylepiać plastra jak np. dawniej stosowanego plasterka angielskiego. Przy dużym krwotoku należy ucisnąć tętnicę powyżej rany, ewentualnie silnie to miejsce przewiązać i skierować pacjenta zaraz do lekarza, lub takowego wezwać.

Przy ciałach obcych, które się do ciała dostały, najlepiej nic nie robić, nie bawić się w operatora lecz dziecko skierować do lekarza. Nieraz jednak próbuje się wyciągania drzazgi z pod paznokcia, igły z ciała itp., przyczem urywa się dostępny kawałek lub też wpycha ciało obce głębiej. W razie skaleczenia piórem z atramentem lub, co gorsza, ołówkiem chemicznym należy zaraz to miejsce wymyć energicznie alkoholem i skierować dziecko do lekarza, albowiem ranki, zwłaszcza pochodzące z ołówka chemicznego, goją się bardzo źle i wywołać mogą długotrwające ropienie i następowe zakażenie. Również nie należy, nie mając doświadczenia, robić prób wyciągania ciał obcych z nosa, ucha a zwłaszcza oka. W razie dostania się wapna do oka najlepiej wymyć je zaraz rozczynem cukru lub mlekiem, a nie samą wodą, która jeszcze rozpuszcza wapno i stan pogarsza. Przy oparzeniach najlepiej przyłożyć na daną część ciała gazę posmarowaną maścią borową. W razie podejrzenia o złamanie lub zwichnięcie, nie należy również próbować odprowadzenia i składania, lecz albo wezwać lekarza do szkoły, albo też daną część ciała ustalić między łupkami lub linjami, przyłożyć okład kwaśny i dziecko odesłać do lekarza lub szpitala.

Przy zemdleniu otworzyć okno, dziecko uwolnić z krępujących je części ubrania i ułożyć z głową niżej, aby krew do mózgu napłynęła. Natomiat wszelkie nacierania, podawanie do wąchania środków ostrych, lub co gorzej, wlewania jakichś płynów krzepiących przemocą w usta nieprzytomnemu, jest zakazane i stosować to możemy tylko u ludzi, którym, jak mówimy, robi się dopiero słabo, lub gdy przytomność im już wróciła lecz są jeszcze osłabieni.

Przy ataku epileptycznym należy rozpiąć chorego i uważać, by sobie przy drgawkach nie skaleczył głowy, i spokojnie odczekać końca ataku.

Również każdy nauczyciel powinien umieć dać sobie rady przy ratowaniu utopionych, zaczadzonych, rażonych prądem lub piorunem, więc znać technikę wykonywania sztucznego oddechania.

Nauczyciel powinien tylko udzielić pomocy w nagłym wypadku, a potem skierować pacjenta, przynajmniej choć pierwszy raz do lekarza i dopiero za jego zezwoleniem np. na wsi, gdzie do lekarza jest daleko, zmieniać dalsze opatrunki, gdyż inaczej bierze na siebie wielką odpowiedzialność. Podobnie powinien być nauczyciel ostrożny z podawaniem (poza nagłym wypadkiem) jakichś leków nawet tak pozornie niewinnych jak przeczyszczających, gdyż może to w pewnych wypadkach jak np. przy zapaleniu ślepej kiszki pociągnąć za sobą fatalne następstwa.

Kraków. Dr. Adolf Klęsk,
lekarz szkolny.

SZKOŁA PRACY A NAUCZANIE GEOGRAFJI.

II.

Omawiając nowoczesną metodykę nauczania poszczególnych przedmiotów w szkole, zajęliśmy (t. zn. Koło Zwolenników Nowego Wychowania) wobec geografji takie stanowisko:

Nauka geografji ma w szkole nowoczesnej pierwszorzędne znaczenie. Żaden przedmiot nauczania nie służy bowiem w takim stopniu celom ogólnokształcącym, żaden przedmiot nie nadaje się do urzeczywistnienia postulatów szkoły pracy tak dobitnie, jak nauka geografji. Jest ona nauką życiowo-praktyczną. Uczy nas zdolności spostrzegania, obserwacji, oraz — nam Polakom tak potrzebnego — realnego, trzeźwego i logicznego myślenia. Jest ona jakoby wielką, otwartą księgą, ilustrowaną najpiękniejszemi arcydziełami, w której na każdej stronicy pisano o nieskończonej wszechmocy, mądrości i miłości Wszechstwórcy. Potężne rzeki, piękność wspaniałych gór, majestat zachodzącego słońca, ogrom firmamentu, zasianego miljonami gwiazd, ogłuszający szum fal morskich więcej nas nauczyć mogą niż najsłynniejsi uczeni. Należy tylko społeczeństwo przeszkolić w geograficznem myśleniu i rozumnem czytaniu wielkiej księgi objawienia Bożego.

Przez geografję zdążamy do uszlachetnienia, do uspołecznienia, do udoskonalenia człowieka.

Mając na uwadze ogromną wartość wychowawczą geografji, jej potężne znaczenie gospodarczo-handlowe dla narodów, jako też socjalne dla pokoju ludów, skonstatowaliśmy, że nauka geografji nie zajmuje w programach szkolnych takiego stanowiska, na jakie faktycznie zasługuje.

Geografja ma charakter wybitnie koncentracyjny i asocjacyjny, jest ona w pewnym sensie podstawą wszystkich nnych nauk. Dosięga bowiem jednem skrzydłem przyrodoznawstwa i matematyki, drugiem przedmiotów humanistycznych w ogólności, zaś nauki o kulturze i ludoznawstwie w szczególności. Obejmuje ona istotnie jako dyscyplina naukowa zakres szeroki, zawierający w sobie nietylko naukę o ziemi, lecz również naukę o warunkach istnienia i rozwoju ludzi.

O koncentracyjnem stanowisku geografji zaważyły inne względy, mianowicie dydaktyczny i regjonalny. Pierwszy z nich, znany oddawna, głosi, iż należy się starać o możliwe konkretyzowanie nauczania, o nawiązanie do zjawisk i spraw, dostępnych dzieciom bezpośrednio i codziennie. Drugi zrodził się z poglądów na ideały nauki regjonalno-kulturalnej, która żąda ścisłego połączenia dziecka z jego środowiskiem, ze światem jego sfery ekonomicznej, społecznej i kulturalnej.

Ze względu więc na wyżej wymienione powody geografja winna zajmować naczelne, koncentracyjne miejsce w programach szkolnych. Cały program nauczania winień rozwijać się z obserwacji bezpośrednio dostępnego geograficznego środowiska ludzkiego. Geografja regjonalna, uwzględniająca ludoznawstwo, kulturę ludową w przeszłości i teraźniejszości, podania i wierzenia ludowe, opowieści i baśnie, zabobony i przesądy, zwyczaje, obyczaje i obrzędy, zabawy i pieśni, stroje i budownictwo, próby zdobnicze, przysłowia meteorologiczne i właściwości charakteru, winna odgrywać główną rolę w nowoczesnych programach szkolnych. Dzięki takiemu ujęciu sprawy dzieci lepiej wrastają w świat, który ich otacza, poczynają także orjentować się w jego właściwościach i problemach współczesnych. Przez środowisko do Ojczyzny, a stąd na szeroki i daleki świat Boży.

Z takiego postawienia sprawy wynika, że niewszystkie szkoły powszechne w Polsce obowiązywać może jeden i ten sam program nauki geografji.

Skłonność dziecka do aktywności sprawił, że za podstawę toku lekcji przyjęliśmy trias Arystotelesa a mianowicie postrzeganie, myślenie i dążenie. Określenia te sformułował Lay pod nazwą: wrażenie, umysłowe przerobienie i wyrażenie. Chcąc podkreślić przedewszystkiem wysiłek ucznia na każdym z tych trzech stopni, nadaliśmy im następujące określenia: 1) wysiłek recepcyjny lub badawczy, 2) wysiłek refleksyjny lub umysłowego przerobienia, 3) wysiłek ekspresyjny lub wykonawczy. Ten tok lekcji określa Nałkowski krótko i zwięźle, mówiąc, że należy postępować od spostrzeżeń i obserwacyj do myśli, od myśli do czynu.

Wysiłek recepcyjny ucznia występuje przy nauczaniu geografji we formie patrzenia, oglądania, badania i obserwacji. Mierzenie czy to „na oko“ czy zapomocą kroków lub miary i obliczanie wzmacniają niezmiernie intensywność czynności spostrzegawczych. Na wycieczkach oglądamy, badamy, objaśniamy, poznajemy krajobrazy ojczyste i rzeczywistość ziemi, zaznajamiamy się z problemami geograficznemi środowiska, orjentujemy się w sytuacji, zapoznajemy się z przewodniemi cechami krajobrazu i rzeczywistości. Zwiedzamy nadto środowiska przemysłu, mające związek z nauką geografji. W szkole oglądamy obrazy geograficzne i ilustracje, zapoznajemy się z mapą i jej symbolami, staramy się z niej nauczyć się czytać i na nią umiejętnie patrzeć. Obserwujemy firmament, przejawy i zmiany ciał niebieskich i zjawiska meteorologiczne.

Lektura geograficzna, żywy, zajmujący wykład nauczyciela, opowiadania uczniów uzupełniają wysiłek recepcyjny. Od poglądu bezpośredniego odróżniamy pogląd pośredni, któremu służą wszelkie pomoce naukowe jak mapy, atlasy, globusy, telurja, rysunki, ryciny, obrazy, przezrocza, widokówki, fotografje. Punktem wyjścia tych rozważań geograficznych jest krajoznawstwo ojczyste. Stanowi ono nietylko okres wstępny nauczania geografji, lecz zarazem miarę porównawczą dla oceny stosunków innych ziem.

Aby spostrzeganie i obserwacja były skuteczne, muszą odbywać się według pewnego planu, każdy plan zaś wymaga celu.

Dlatego należy podać uczniom dokładny cel wysiłku, zapoznać z planem i techniką pracy, aby wiedzieli, czego chcą, dlaczego spostrzegają i obserwują. Cel ten, podany przez uczniów lub nauczyciela w formie pytania, może też być ujęty jako zagadnienie, które uczniowie bądź grupami bądź też wszyscy wspólnie z nauczycielem rozwiązują. Jeżeli podany problem ma związek z doświadczeniem lub osobistem przeżyciem młodzieży, to budzi ogromne zainteresowanie i gorliwość, wytrwałość, zapał, dokładność i obowiązkowość. Dobrze jest czasem ustalić z uczniami cel następnej lekcji, by tem samem pobudzić zainteresowanie do zagadnień i pytań.

Wogóle należy uczniom pozostawić dużo inicjatywy i miejsca do współpracy z nauczycielem. Jest to bardzo ważny postulat *szkoły pracy*. Przy wysiłku badawczym pomaga nauczyciel uczniowi, naprowadza go, posługując się przy tem formą nauczania pobudzająco-naprowadzającą, która mniej uznaje pytania a więcej zlecenia. Aby klasowej społeczności geograficzno-krajoznawczej dać czas na rozwiązanie podjętych zagadnień bądźto na wycieczce bądź też w klasie, przeznaczyliśmy na lekcje geografji dwie po sobie następujące godziny.

Wiedza jednakże nietylko polega na spostrzeganiu i obserwacji. By ją posiąść, trzeba ją koniecznie przemyśleć, umysłowo przerobić, duchowo przetrawić. Temu celowi służy wysiłek refleksyjny.

Na tym stopniu postępujemy od obserwacji do myśli, od zajęć do pojęć. Chodzi nam o nauczanie ucznia — że tak powiem — geograficznego myślenia, o pobudzenie go do samodzielnego dociekania prawd geograficznych, do odnalezienia związków zachodzących między warunkami przyrodzonemi a pracą człowieka, o przyzwyczajenie do liczenia się z rzeczywistością i dochodzenia przyczyn i zjawisk otaczającego nas świata. Instynkt mentalnej aktywności ucznia nakazuje nam materjał geograficzny uporządkować, skojarzyć, wiązać przyczynowo, upatrywać podobieństwa i różnice, odnajdywać związki między najodleglejszemi a najlepiej nam znanemi zjawiskami. Swobodna umysłowa praca ucznia jest najpoważniejszym czynnikiem takiego postępowania. Chcąc dać uczniom okazję do geograficznego rozumowania, należy materjał geograficzny traktować w szkole z punktu widzenia

przyrodzonych jednostek geograficznych lub terytorjalnych. Podkreślić tu wypada, że obowiązkiem nauczyciela jest przyswoić uczniom metody opracowania problemów geograficznych, t. zn. wytworzyć pewne nałogi refleksyjnego myślenia i rozumowania. W ten sposób uczyni nauczyciel ucznia zdolnym do pracy nad sobą, nad swoją rozbudową duchową i udoskonaleniem.

Nadmieniliśmy na początku naszych rozważań,*) że należy postępować od samodzielności przez ćwiczenie i wprawę do wiadomości i umiejętności. Dlatego ważnem żadaniem nauczyciela geografji jest roztoczyć opiekę nad zdobytą wiedzą ucznia. Nie wystarczy osiągnąć tylko wyników lekcji, lecz rezultaty te należy uczynić przez ćwiczenie i wprawę niezatartą wartością umysłową ucznia. Uczeń bowiem musi posiąść pewien zasób wiadomości np. w geografji t. zw. „kościec geograficzny“, t. zn. musi wykazać, że wiadomości geograficzne istotnie zrozumiał, sobie przyswoił i związał z całokształtem już istniejących wiadomości i doświadczeń po to, by je wyzyskać swobodnie w praktycznych i teoretycznych potrzebach życia. Wiadomości te muszą jednak być nieliczne i naprawdę ważne.

Wszelka wiedza wtedy jest dopiero pełnowartościowa, gdy potrafi znaleźć swój zewnętrzny wyraz. Dlatego po wysiłku refleksyjnym nastąpić winien wysiłek ekspresyjny lub wykonawczy.

Korzystając z instynktu dziecka do aktywności, dajemy jemu na tym stopniu okazję do wyładowania swej energji czynnej, do twórczości, do działania. Postępujemy więc od wrażenia do wyrażenia, od myśli do czynu.

Przez wyrażanie nabierają nasze przeżycia, myśli i uczucia dopiero wartości dla innych. Na tym stopniu kontrolujemy zdobyte wiadomości geograficzne przez ich konkretne i abstrakcyjne wyrażanie. Aby wysiłek ekspresyjny wywierał na ucznia wpływ wychowawczy, musi on być wykonywany planowo i celowo. Dzieje się jednak nieraz tak, że każe się wykonywać prace, mające słaby związek z materjałem przerobionym. Dlatego powinna wykonywać ręka tylko to, co w głowie dojrzało i co jest ważne i wartościowe.

---

*) *Przyjaciel Szkoły*, Nr. 1, str. 15.

Środki służące wyrażaniu, to ręka i głos. Kredą białą lub kolorową rysujemy lub szkicujemy na tablicach ściennych, zaś piórkiem, ołówkiem, kredkami i barwami w zeszytach geograficznych zadania kartograficzne: mapki krajów i kontynentów albo wypełniamy mapki konturowe i topograficzne, wykonujemy wykresy różnorodne, kartogramy, diagramy, ilustrujemy pewne zagadnienia specjalne, np. klimatyczne, biograficzne, typowe stroje ludowe itp.

Rysunki mogą przedstawiać pojęcia zasadnicze np. góry, rzeki, brzegi lub też mieć charakter pojęcio-twórczy, którego celem jest odzwierciedlenie pewnych zjawisk geograficznych z istotnemi ich cechami.

Rysunki winny być wykonane starannie i bardzo prosto. Modelowanie gliną, kitem, barwną plastyliną oraz wycinanie z kolorowego papieru, tektury i dykty uważamy nietylko za bardzo ważny sposób ćwiczenia obserwacji i wyobraźni, lecz jako wybitny czynnik trójmiarowego ujmowania rzeczywistości ziemskiej. Jest rzeczą pożądaną, aby w pracowni geograficznej znajdował się duży stół do ćwiczeń w modelowaniu oraz większa piaskownica. Aktywność uczniów szczególnie u starszych zaspakaja się też przez zwrócenie ich uwagi na lekturę geograficzno-podróżniczą, na artykuły geograficzne w gazecie lub czasopismach, na kolekcjonowanie widokówek. Wogóle dzienniki i popularne czasopisma geograficzne odgrywają w nauce geografji poważną rolę. A brak tychże, szczególnie zaś nowoczesnych wypisów geograficznych, silnie daje się we znaki. Są one bowiem do racjonalnego prowadzenia nauki geografji w duchu nowoczesnym koniecznie potrzebne. Dziennik geograficzny, do którego uczniowie wpisują swoje wrażenia z wędrówek i wycieczek geograficznych, aby niemi podzielić się z kolegami na lekcji geografji, przyczyni się do ożywienia i uzupełnienia lekcji.

Tak to rysunkowa, konstruktywna czy wreszcie optyczna metoda pracy w geografji staje się jednem z największych ułatwień zadań nauczyciela geografji, a użyta z umiarem i odpowiednio do umysłowego rozwoju zespołów klasowych, może dać jak najlepsze wyniki. Trzeba tylko uczniów wprowadzić w tajniki techniki geograficznej i wytworzyć u nich podstawy do tak pojętej pracy. Przedstawienie poprzednio wymienionych trzech stopni

jednostki metodyczno-geograficznej może łatwo wywołać wrażenie, jakoby one stanowiły trzy w sobie zamknięte, oddzielne całości lekcyjne. Tak jednak nie jest. W toku lekcji, odbytej bądźto w klasie, bądź też na świeżem powietrzu, przenikają, zazębiają i uzupełniają się one wzajemnie. Niepodobna też powiedzieć, której z nich dać pierwszeństwo. Wszystkie trzy są równie ważne, a ich następstwo w lekcji zależne jest od warunków i okoliczności oraz od inicjatywy pomysłowości nauczyciela.

Dążeniem naszej wspólnoty pracy było z a ł o ż e n i e p r a c o w n i g e o g r a f i c z n e j, co też przy pomocy finansowej Magistratu m. Poznania dało się nam urzeczywistnieć w jednej szkole. Nasza pracownia geograficzna jest narazie połączona z pracownią przyrodniczą. Znajdujemy tam 10 stołów, przy każdym stole są 4 taburety, dla czterdziestu uczniów. Wszystkie lekcje geografji odbywają się w pracowni przyrodniczo-geograficznej. Dolne części ścian pracowni zajmują tablice ścienne. Ponad tablicami umieszczone są półki, obrazy, wykresy i ilustracje geograficzne, wykonane przez uczniów. Ponadto znajduje się w pracowni kilka szaf oszklonych. W jednej z nich jest umieszczona bibljoteka geograficzna, składająca się z dzieł naukowych i popularnych, aby z niej mogli korzystać i uczniowie i nauczyciel nawet podczas lekcji, jeżeli zachodzi potrzeba. W innych szafach znajdują się obrazy geograficzne, ilustracje, mapy, globusy, telurja, modele, reljefy. Ponieważ wszystkich zbiorów geograficznych nie było można umieścić w pracowni, przechowuje się część tychże w pokoju sąsiadującym z pracownią geograficzną. Oprócz tego mamy w pracowni 1) przyrządy miernicze jak łatę, linkę mierniczą, libelę, calówkę, linje, cyrkle, kątomierze oraz aparat fotograficzny i busolę, 2) przyrządy, służące do obserwacyj meteorologicznych, jak termometr, barometr, 3) na podwórzu szkolnem dużą piaskownicę, deszczomierz, wiatrowskaz. W najbliższym czasie będzie również umieszczony wiatromierz. Mamy także w pracowni zbiory z zakresu nauk przyrodniczych, zbiory petrograficzno-geologiczne, zbiory próbek gleb polskich, okazy krajowej i zagranicznej produkcji, zbiory okazów surowców.

Do pracowni geograficznej należy epidjaskop, który jednakże, ze względu na brak miejsca, jest ustawiony w pracowni fizyczno-chemicznej. Mamy więc możność wyświetlenia powiększonego obrazu, z każdego najmniejszego obrazka i ilustracji książkowej

lub gazetowej. Założyliśmy teczki geograficzne, w których znajdują się obrazki i widokówki do wyświetlania. Napisy na teczkach umożliwiają szybką orjentację. Epidjaskop obsługują przy wyświetlaniu starsi uczniowie sami. Epidjaskop to nieoceniony środek do poglądowego nauczania. Oddać może on szkole znacznie większe usługi aniżeli film ruchomy.

Daleko jeszcze naszej pracowni do miana wzorowej, lecz pierwsze początki już są zrobione, a dalsze jej wyposażenie jest naszem usilnem dążeniem.

Wszystko, co powiedziałem o *szkole pracy* i nauczaniu geografji, będzie daremne, jeżeli nauczyciel nie będzie owiany duchem nowoczesnego nauczania i wychowania, jeżeli nie będzie umiał wlać ducha w martwą materję, by ją ożywić, jeżeli nie będzie posiadał zamiłowania, inicjatywy, pomysłowości i zapału. Zapał cuda tworzy. Jeżeli uczeń ma być zajęty, nauczyciel winien być przejęty. *Szkoła pracy* wymaga od nauczyciela pracy. I słusznie, albowiem kto innych chce uczyć pracować, sam musi być pracowity; kto innych chce zbliżyć do ideału, sam musi być ideałem tym przejęty; kto innych chce prowadzić do doskonałości i wznieść na wyżyny ducha, sam musi być ożywiony duchem piękna, dobra i prawdy.

Poznań. B. Ikert.

STANOWISKO NAUCZYCIELA WOBEC DYKTANDA.

Nauczanie ortografji w dobie obecnej zajmuje jedno z najpoważniejszych miejsc w programie nauki szkolnej. Specjalne rozporządzenia władz szkolnych zalecają kładzenie nacisku na ten dział z pewnym rozmysłem i porządkiem. Powodem takiego załatwienia kwestji była mała znajomość koniecznych zasad pisowni u kończących szkołę powszechną i popełnianie rażących błędów ortograficznych tam nawet, gdzie się już tego dla pewnych potrzeb powinno unikać. Jasne więc będzie dla nas teraz, dlaczego położono ten nacisk na wypracowania piśmienne, różnego rodzaju ćwiczenia ortograficzne, przepisywanie i dyktanda.

Jak należy traktować wypracowania i ćwiczenia, by osiągnąć zakreślone korzyści, to pytanie pozostawiam kompetentniejszym

jednostkom do omówienia. W swej pracy natomiast chcę poruszyć i omówić przepisywanie i dyktando.

W dawnej szkole z czasów zaborczych dyktando miało jedno z najpoczęśniejszych miejsc w nauce szkolnej. Przypisywano mu wielką rolę przy wyrabianiu poprawności w pisaniu. Łatwo zrozumiałe będzie dla nas, dlaczego też tak często było stosowane.

Zmieniły się czasy i zarazem poglądy na to zagadnienie. Teoretycy i praktycy pedagogiczni drogą badań i publikacyj w pismach dydaktycznych wpłynęli na tę, wprost przeciwną, zmianę pojęć o dyktandach.

Przypisują oni dyktandu wogóle nikłą wartość; nieopłacalne stosowanie w nauczaniu. Jako lepsze wyjście zalecają stosowanie jak najczęściej — przepisywań, twierdząc, iż tą drogą potrafi się każde dziecko nauczyć pisać poprawnie w stosunkowo krótszym czasie, mając przed oczyma jako wzór należytej pisowni wyrazy i zdania w przepisywanym tekscie. I zdawałoby się, że w rzeczywistości każdy uczeń, ucząc się w ten sposób ortografji, powinien już pisać poprawnie, gdy przyjdzie chwila samodzielnego zastosowania nabytych wiadomości. Tu się właśnie wyraźnie pokaże niedostateczny skutek przepisywania. Kto to zaobserwował i przekonał się o tem, zgodzi się, że nie niezależnie od przepisywania trzeba było się uciekać do treściwych objaśnień i licznych ćwiczeń ortograficznych. Przepisywanie okazało się więc małowartościowe, a nieumiarkowanie zastosowane, paczyło nawet kaligrafję dzieci.

Nie spełniło zadania techniczno-ortograficznego, to może uczyniło zadość wymaganiom rozwojowym i wychowawczym. W odniesieniu do tych ostatnich możemy sformułować następujące zarzuty: a) przepisywanie nie rozwija samodzielności i zmysłu krytycznego, b) stawia małe wymagania uwadze i pamięci; ćwiczy raczej uwagę bierną, a nie czynną, dowolną, która tak jest konieczna w życiu.

Wróćmy do dyktanda. Zarzucają mu, że jest okazją do robienia i utrwalania błędów. Słuszne to jest, ale może i niezupełnie. Ze stanowiska kształcenia woli dyktando posiada niezmierną wartość właśnie dlatego, że dając więcej sposobności do robienia błędów, wymaga od ucznia więcej kontroli nad samym sobą. Przy dyktandzie musi nastąpić energiczny wybór pomiędzy wspomnieniami, brzmieniami i analogją. Obraz słuchowy mowy

sprawia daleko więcej trudności ortograficznych, niż obraz wzrokowy, i dlatego dyktando jest właśnie znakomitem ćwiczeniem dlą czynnej uwagi. Te dodatnie strony dyktanda nakazują nam zająć wobec niego więcej kompromisowe stanowisko. Nie należy się więc ograniczać do dyktanda, jako tylko sprawdzianu nabytych zasad ortografji, lecz biorąc pod uwagę jego ujemny i dodatni wpływ na techniczno-ortograficzną stronę znajomości pisma — a zarazem i wychowawczą — dać mu równe i odpowiednie miejsce, jak i ćwiczeniom, wypracowaniom i przepisywaniom. Mając to w pamięci, stosujmy dyktando, jeżeli nie często, to przynajmniej raz w miesiącu.

Ossolin (woj. kieleckie). Józef Wieliński.

CHROŃMY PTACTWO ZIMĄ!

Wiadomą jest rzeczą, że z nastaniem zimy warunki bytu dla wszelkich istot żyjących ulegają pogorszeniu. Najwięcej jednak i najdotkliwiej odczuwa to nasze ptactwo, dzielące wraz z nami owe trudy i niewygody zimowe. Nietylko bowiem mróz daje się im we znaki i w czasie ostrej zimy dziesiątkuje szeregi wśród rzeszy skrzydlatej, ale stokroć gorszy jeszcze wróg czyha na swe ofiary, a tym jest głód. Pomijam już innych wrogów, stale dybiących na życie tych biednych istot, jakiemi są drapieżcy wśród zwierząt, czy ptaków oraz nierzadko i sam człowiek.

O ile chodzi o tego ostatniego, tj. człowieka, którego zaliczyłem do wrogów ptactwa, to mam tu głównie na myśli owych nieletnich jeszcze i niezbyt uświadomionych co do swoich postępków wychowanków szkół naszych. Ileż to bowiem w naszej praktyce nauczycielskiej słyszy się skarg, że ten i ów z pośród uczniów wybiera młode, tłucze jajka, niszczy gniazda lub wreszcie strzela z małokalibrowej broni do Bogu ducha winnych sikorek, zięb, szczygłów, dzięciołów itp. Nie mówię już o wróblach, które przedewszystkiem padają ofiarą wybryków dziecięcych. O pożyteczności zaś ptaków, które mam na myśli, zbyteczne byłoby nas przekonywać. Wystarczy przypomnieć ich cenne usługi około oczyszczania naszych sadów lub lasów z niszczącego je robactwa, ich przemiły i dźwięczny głos, uprzyjemniający nam pobyt na łonie przyrody.

Czyż możemy zatem obojętnym wzrokiem spoglądać na to, jak ci przyjaciele nasi, miotani wichrem i zamiecią śnieżną, nękani mrozem a szarpani głodem, cisną się pod strzechy naszych chat i obór, jakby dopraszając się pomocy z naszej strony? Nie! Nie możemy nad tą kwestją, nie cierpiącą zwłoki, przejść do porządku dziennego. Są to momenty, które musimy wykorzystać w wychowaniu dziatwy naszej. Musimy tem się zająć, bo nic tak chyba nie uszlachetnia serc naszych wychowanków, jak właśnie skierowanie ich uwagi na dolę ptaków naszych zimą i pomoc, jaka im się należy ze strony człowieka za ich cenne usługi podczas cieplejszej pory roku.

Ochronę ptactwa ze strony naszej i powierzonej nam młodzieży, przewiduje nawet program ministerjalny dla szkół powszechnych, przy nauce przyrody. Czytamy tam między innemi: „Uczniowie powinni brać czynny udział w ochronie pożytecznych ptaków, budować dla nich skrzynki na gniazda, a w zimie podawać im pożywienie. Dzieci muszą poznać przyrodę przez własne przyglądanie się jej i własne doświadczenie; mają zatem przy nauce zoologji zetknąć się ze zwierzętami a przy botanice z roślinami. Jedna jest tylko droga, wiodąca do poznania przyrody, a tą jest jej bezpośrednie badanie".

Czyż zatem może być lepsza okazja poznania naszych ptaków i ich sposobu życia, jak nie ta, że zimą możemy im się bliżej przyglądnąć, sprowadzając ich na nasze podwórka czy ogródki przez podawanie im pokarmu? Uważam, że poza wycieczkami, w większości wypadków, będzie to najracjonalniejszy sposób zapoznania dzieci z naszem ptactwem osiadłem, a do tego lekcją praktyczną, jak litować się nad ptactwem i jaką nieść pomoc, by zapobiec grożącej im nieraz śmierci głodowej.

To byłyby walory i korzyści, dla których wartoby było kwestją tą zająć się nieco szerzej.

Chodzi teraz o to, jak zorganizować po szkołach owe dożywianie, czy też podkarmianie, które mam na myśli, aby z jednej strony młodzież, a z drugiej strony nasza brać skrzydlata odniosła jak największy pożytek dla siebie.

Pożądane byłoby pomyśleć o tem już nieco wcześniej tj., nim śnieg pokryje wszystko wokoło, zalecając dzieciom zbieranie odpowiednich nasion i gromadzenie w ten sposób zapasów

na zimę. Co zatem polecić dzieciom zbierać na pokarm dla ptaków? Na pokarm ten składać się mogą nasiona: słonecznika, konopi, lnu, maku, ogórków, dyni, klonów, jesionów, lipy, sosny, olchy, jagody, bzu, jarzębiny, kaliny, głogu, dzikiego wina, ziarna naszych zbóż, traw, pestki z jabłek, gruszek, wreszcie wszelkiego rodzaju okruchy i pozostałości z naszych pokarmów. Jeśli nie pomyślało się o tem wcześniej, to i wśród zimy da się jeszcze wiele zgromadzić zapasów na pokarm dla ptaków. Na wsi szczególnie da się rzecz ta łatwo przeprowadzić i uskutecznić przez dziatwę. Zimą przeważnie młócą wieśniacy w stodołach zboże, a przy młóceniu, podczas oczyszczania ziarna, pozostaje t. zw. poślad, na który składają się gorsze ziarna zbóż oraz nasiona wszelkiego rodzaju chwastów, które wraz z plewą służą za pokarm dla drobiu czy świń, a dość często — jako zbędne odpadki — bywają nieraz wprost wyrzucone. Na to właśnie ptaki tylko czyhają, i to należy polecić dzieciom zbierać i znosić do szkoły jako pokarm dla ptaków.

Nie potrzeba zresztą czekać, aż zapasy zgromadzimy i będzie ich poddostatkiem. Takowe możemy uzupełniać w toku podkarmiania, a podkarmianie rozpocząć jak najwcześniej.

W najprostszy sposób podkarmianie ptaków może się odbywać dorywczo, bez specjalnych urządzeń, przez podawanie ptakom strawy na jakiejś deseczce czy wieczku od pudełka na miejscu dość przystępnem dla ptaków i dla obserwacji młodzieży. Zwykle robimy to pod oknem szkoły, na podwyższeniu odpowiedniem. Żerowiska takie może urządzać każdy oddział pod oknem swojej klasy.

Jeśli zaś chcemy zorganizować podkarmianie na szerszą skalę, zgromadziliśmy zawczasu zapasy różnych nasion i jagód, to budujemy w tym celu specjalne karmiki czyli żerowiska dla ptaków na miejscu dostępnem dla obserwacji i odpowiednio zabezpieczonem przed wrogami ptaków np. kotami.

Jak takie karmiki mają wyglądać i jak przygotować pokarm? Przytoczę opis, znajdujący się w broszurze Zygmunta Treszki p. t. *Ochrona ptactwa pożytecznego*.

„Są to proste daszki na cztery strony, umieszczone na wysokości około półtora metra nad ziemią na czterech słupach na 1,30 metra szerokie i tyleż długie. W środku, pod daszkiem

umieszcza się na piątym słupku, w wysokości okapu właściwy karmik tj. tackę drewnianą, mającą służyć za miejsce do nasypywania karmy ptasiej, około 50 cm długą i szeroką.

W razie, gdyby ptaszki bały się brać jedzenie z tak wysoko umieszczonego karmika, można poniżej o jakie 20 do 25 cm umieścić na tym słupie drugi karmik mniejszy.

Ktoby chciał urządzić takie żerowiska jeszcze lepiej — pisze dalej autor — niech umieści pod okapem, między słupkami, szyby, w prostych ramach na 15—20 cm szerokości. W takim razie może ustawić karmik równo z dolnemi ramami szyb. Będzie on dla ptaków widoczniejszy, a od wiatru, śniegu i deszczu równie zabezpieczony. Na karmik nasypuje się wyżej wymienionych ziarn i jagód z dodatkiem okruszyn chleba, łoju, mięsa itp.

Dobrą karmę stanowi mieszanina, złożona z siemienia konopnego, całego lub gniecionego, drobnych kawałeczków mięsa, skóry ze słoniny, maku, mrówczych jaj, nasion zbożowych i drzewnych i jagód wyżej wymienionych. Najwięcej (około połowy) winno być w niej siemienia, a innych pokarmów po równej ilości. Wszystko to rzuca się do równej ilości roztopionego łoju i trzyma na ogniu do zawrzenia. Tak przygotowany pokarm rozlewamy łyżką na gorąco, po gałęziach drzew szpilkowych.

Najlepiej postarać się o osobne drzewka do tego celu, bo żywym i rosnącym, rzecz jasna, szkodzi takie gorące polewanie. Drzewka takie można ustawiać na ziemi, albo też zawieszać na ramach okien, by dostęp do nich był zawsze łatwy. Do zawieszania na oknach można zamiast drzewek używać gałęzi drzew szpilkowych. Możnaby tu zużyć do tego celu zbyteczne już choinki z świąt Bożego Narodzenia.

Przy ustawianiu karmików i doborze miejsca zwrócić należy uwagę na to, by nie były to miejsca, zbytnio wystawione na działanie wiatrów, bo wtenczas łatwo o wywianie i rozsypywanie pokarmów. Gdyby w obrębie szkoły o takie miejsce było trudno, to zaciszny zakątek da się sztucznie urządzić przy pomocy odpowiednio ustawionych drzewek szpilkowych, zasłaniających bezpośrednio karmik a zarazem i ptactwo od wiatrów.

Niektórzy z pośród miłośników ptactwa*) zalecają nawet zaopatrywanie tych karmików w wodę, co uważam w porze zimowej

*) Marjan Sokołowski: *Ochrona przyrody w szkole.*

poniekąd za zbyteczne z powodu tego, że woda ta i tak zaraz zamarznie, a ptaki swe pragnienie śniegiem gasić mogą. Zmienianie zaś częste wody z powodu zamarzania mogłoby tylko niepotrzebnie płoszyć i niepokoić ptaki, co w każdym bądź razie byłoby rzeczą niepożądaną.

Któż ma podawać strawę ptakom? Uważam, że najlepiej wyznaczyć w tym celu dyżury wśród uczniów np. po dwóch tygodniowo. Obowiązkiem dyżurujących będzie wydzielanie z zapasów ogólnych, deponowanych w szkole, pewnej ilości nasion i wsypywanie do karmika o ile możności dość wcześnie rano, by później nie płoszyć niepotrzebnie ptactwa. Czynność ta powtarzać się będzie niemal codziennie. Zależeć to zresztą będzie od tego, czy żywność podawana ptakom zostanie w ciągu dnia zjedzona. Resztki pokarmów zabrudzone lub zepsute należy przed podaniem nowej dawki usunąć a karmik od czasu do czasu oczyścić.

W związku z obserwacją ptaków pożądaną byłoby rzeczą równoczesne prowadzenie odpowiedniego dzienniczka. Wystarczyłby jeden wspólny dzienniczek dla klasy czy szkoły, gdzieby notowano w miarę potrzeby, jaki pokarm został podany ptakom, w jakich mniej więcej ilościach, przez jakie ptaki był zjadany, które nasiona i przez jakie ptaki były najchętniej zjadane, jaka w przybliżeniu była dzienna frekwencja ptaków, o jakiej porze dnia najwięcej ptaki odwiedzały karmik itp. Notatki takie, sporządzane przez dyżurujących uczniów a kontrolowane przez nauczycieli, przysporzyć nam mogą wiele cennego materjału i to tem cenniejszego, że został zdobyty na podstawie własnej i samodzielnej obserwacji uczniów. Zdobyte doświadczenia i uwagi, jakie się nam nasunąć mogą w pierwszym roku podkarmienia ptaków będzie można zastosować i wykorzystać lepiej w latach następnych, co tylko na korzyść wyjść może całej akcji podkarmiania.

Ogólny zatem efekt z akcji podkarmiania ptaków będzie taki, że prócz zdobycia pewnych wiadomości formalnych, przyzwyczaimy młodzież do godziwego traktowania ptactwa czyli umoralnimy ją w pewnej mierze, a przez urządzanie żerowisk, za przykładem szkoły, w pobliżu domów stworzymy bardzo miłą dla niej rozrywkę domową.

Święciany (woj. wileńskie). L. Pilawski.

JAK ZAPOZNAŁEM DZIECI Z LISTEM.

(Lekcja w oddziale IV.)

I. Przygotowanie. Dzieci wyszły do ogrodu szkolnego, toczyły kule śniegowe, z których robiły bałwana. Następnie utworzyły koło i zaśpiewały: „Przyszedł srogi pan, mrozem wszędzie zwan...“ Potem dziatwa wróciła do klasy.

Już grzejemy się w klasie, a nasz bałwan marznie. (Śmiech — jak i w czasie robienia bałwana.) Ale bałwan śmieszny — odzywa się uczeń — kto będzie przechodził, musi się śmiać. Gdyby wasi koledzy z K. (sąsiednia szkoła) zobaczyli bałwana naszego, dopieroby się śmiali. Szkoda, że teraz nie możecie się zobaczyć. — Ja będę dziś u wujcia, to im opowiem, odzywa się uczeń. — A gdybyś nie mógł tam być, to jakbyś mógł kolegom opowiedzieć o bałwanie? (Można napisać list.) Przeczytam wam list, który dziś otrzymałem od małego siostrzeńca:

„Kochany Wujciu! Śmiałbyś się, gdybyś, Wujciu, wiedział, co dziś przeżyłem. Otóż wsiadłem na Brytana, wiesz, Wujciu, ten kudłaty. Jak się nie zbryka! Może się przestraszył. Dobiegł do rzeki i hyc! na drugą stroną, a ja bęc! do wody. (Wybuch śmiechu całej klasy). Oj, ciekło ze mnie strasznie! Mama śmiała się z tego, a Brytan bał się wrócić do domu. Jak przyjedziesz, opowiem Ci wszystko dokładnie. Całuję Wujcia — Józio.“

Proszę pana, to ja dziś nie pójdę do wujcia, tylko napiszę list. Wujcia synek go przeczyta i opowie swojej klasie o bałwanie.

II. Podanie celu. A więc dobrze, bo jeszcze jest zimno, mógłbyś się przeziębić w drodze. Zaraz tu w klasie napiszemy list do kolegów waszych w K. Dopiero będzie uciecha, kiedy przeczytają o bałwanie w naszym ogrodzie. Na pewno sobie zrobią bałwana, jeśli jeszcze nie zrobili, i napiszą nam o tem.

III. Pogłębienie. Nauczyciel rozdaje kartki. Zagnijcie je na połowę. Zagnijcie wąski pasek — o tak! (nauczyciel pokazuje, zaznaczając szerokość marginesu). Po prawej stronie kartki napiszcie — P. (nazwa miejscowości), dnia... roku. Patrzcie na list Józia. Tak i wy napiszecie. Najpierw napisze na tablicy F. — Uczeń pisze, inni patrzą, potem piszą na kartkach. Niżej nieco, po lewej stronie kartki napiszecie: *Kochani Koledzy.* Jaką literą piszemy imiona osób? (Dużą.) Czy będziecie pisali imię?

Co tylko napiszecie? (*Kochani Koledzy*, bo nie piszemy do jednego, lecz do całego oddziału.) Tak, *Kochani Koledzy* zastąpi nam Władzia, Stasia, Stefka... Dlatego jaką literą napiszecie *Kochani Koledzy?* (Dużą.) Dlaczego? Bo zastępują te wyrazy imiona. Tak, wszystkie wyrazy, które zastępują w liście imię osoby, do której piszemy, a więc mamy, brata... piszemy dużą literą. K. napisz na tablicy — *Kochani Koledzy!* Popatrzcie, gdzie Józio napisał — *Kochany Wujciu!* Jaki znak pisarski stawiamy, jeśli kogoś wołamy? (Wykrzyknik.) Postawcie wykrzyknik po słowach — *Kochani Koledzy*. Nauczyciel patrzy, czy dzieci w odpowiednich miejscach postawiły. Zacznę sam ten list do kolegów waszych:

Kochani Koledzy! Dziś bardzo wesoło spędziliśmy czas przy robieniu bałwana. Najpierw pan nauczyciel wyprowadził nas do ogrodu. Potem zaczęliśmy robić bałwana.

Przepiszcie to, a następnie piszcie dalej sami.

IV. Zastosowanie. Dzieci piszą. Podczas tego nauczyciel chodzi między ławkami i przestrzega, by pisały starannie. Udziela jednocześnie wskazówek stosownie do zapytania ucznia. Po napisaniu czyta jeden uczeń, drugi itd. Dzieci same poprawiają treść, gwarę i błędy gramatyczne. Gdy nie potrafią, nauczyciel idzie im z pomocą. Po przeczytaniu wszystkich zadań, nauczyciel zapytuje: Który list najdokładniej napisany? Dzieci wymieniają, uzasadniając swój wybór.

V. Uzupełnienie punktu III. (Pogłębienia.) Nikt z was nie pozdrowił kolegów i nie podpisał się. Jakbyście pozdrowili kolegów? Wymieniają różne pozdrowienia. Z tych jedni wybierają — *całujemy was*, drudzy — *do widzenia*. Ze względu na koedukacyjną szkołę ustalam słowa — *do widzenia* i pokazuję, gdzie mają być napisane. Teraz podpiszecie się imieniem i nazwiskiem. Tylko Franio napisze zamiast swego imienia i nazwiska *Oddział IV w P.*, bo jego list w imieniu całego oddziału wyślemy do waszych kolegów (Frania list — jako najlepszy). Czy list do kolegów możemy już tak posłać? — Trzeba włożyć do koperty — odpowiada uczeń. Nauczyciel kładzie go do koperty i jednocześnie czynią to dzieci, wkładając do kopert, otrzymanych od nauczyciela. Co należy obecnie zrobić? (Zakleić.) Nauczyciel zakleja. Uczniowie tego nie czynią,

ponieważ ich koperty są bez kleju. Czy teraz można posłać list? Trzeba zaadresować — odpowiada uczeń, który widział, jak ojciec pisał. Zaznaczam, że większa część dzieci nie miała pojęcia o liście. Nauczyciel pokazuje adres na kopercie Józia. Popatrzcie, gdzie trzeba adresować. Zaadresujcie do kolegów. Jak zaadresujecie? (Do uczniów oddziału IV szkoły powszechnej w K.) Proszę pana, tego listu jeszcze nie można tak odesłać. Dlaczego? (Bo niema znaczka.) Nauczyciel pokazuje znaczek i przykleja. Na odwrotnej stronie napiszecie swój adres. Jak napiszesz? (Z. F., uczeń oddziału IV szkoły powszechnej w P.) Co teraz zrobimy z listem do kolegów? — Trzeba zanieść na pocztę — odpowiadają wszyscy. (Lekcja o urzędach była w III oddz.) I rzucić do skrzynki pocztowej — dodają inni. Nauczyciel pokazuje skrzynkę pocztową, narysowaną — namalowaną. Kto zabiera listy ze skrzynki? (Listonosz.) Gdzie je zanosi? (Do urzędu pocztowego, a urząd wysyła dalej.)

VI. Z a d a n i e. W domu napiszecie list, do kogo zechcecie — do wujcia, cioci... i o czem zechcecie. Najlepiej, gdy opiszecie jakąś przygodę ciekawą, którą dobrze pamiętacie. Nauczyciel tematu nie daje, by nie krępować dzieci. Gdyby im dać temat, to list byłby fantazją, gdyż niekażdy przeżywał tego zdarzenia. Swobodny wybór tematu jest najodpowiedniejszy. Na następnej lekcji przeczytamy sobie liściki i zobaczymy, który z nich najlepiej napisany. Oświadczenie takie nauczyciel uważa za dobre, bo pobudzające do starannego opracowania — do współzawodnictwa.

List należy do działu ćwiczeń trudnych. Aby napisać list, trzeba mieć wprawę i samodzielność wypowiadania myśli. Na podstawie listu można łatwo skontrolować nabyte wiadomości w ubiegłych latach, przekonać się o należytem prowadzeniu nauki języka polskiego, o zasobie słów i zwrotów.

Listy mogą być różnie ujęte: jako opis, opowiadanie, podziękowanie, zapytanie, prośba, polecenie, życzenie.

Właściwie przy pisaniu listu nie należy narzucać tematu. Winien zrodzić się z przeżyć dziecka. W każdym wypadku jednak nie można do tego stosować się. Zupełną swobodę można tylko wówczas pozostawić, kiedy uczniowie pokonali pierwsze trudności, związane z pisaniem listu. Samodzielność w całem

słowa znaczeniu można i potrzeba stosować dopiero po opanowaniu różnych form listu.

List — jako lekcja w oddz. IV — ma formę opowiadania przeżyć przy robieniu bałwana i opisu bałwana. Ponieważ do opowiadań i opisów dzieci są przyzwyczajone od pierwszego dnia nauki, dlatego te dwie formy są najodpowiedniejsze w początkach pisania listów.

Wypracowania dzieci kwalifikuję do szeregu wypracowań twórczych. Tego rodzaju wypracowania wyrabiają formę językową, kształcą samodzielność i napawają duszę dziecka zadowoleniem, gdyż odpowiadają ustrojowi psychicznemu.

List od Józia przeczytałem w celu zainteresowania pisaniem listu, skierowania myśli na odpowiednią drogę. Listem chciałem wzbudzić chęć dorównania Józiowi, dalej, by dzieci przynajmniej w ogólnych zarysach poznały sposób pisania listu. Ostatnim celem owego listu była chęć ożywienia lekcji. I rzeczywiście treść listu wywołała burzę śmiechu.

Przez cały ciąg lekcji byłem kierownikiem. Do wszystkiego dzieci dochodziły same. Przy pisaniu listu użyłem luźnych kartek, by list dzieci był listem w całem znaczeniu. Pokazanie dzieciom listu od Józia było rzeczą konieczną. Wprawdzie pisano w odpowiednich miejscach tablicy, jednak to nie wystarcza, gdyż dzieci lepiej piszą, gdy widzą prawdziwy list, podobny wielkością do ich kartek.

Wymieniony sposób przeprowadzenia lekcji jest zalecany przez pedagogów doświadczonych. Zaznaczam, że zawsze nie można tak postępować, gdyż przyzwyczailibyśmy ucznia do czekanie na pomoc, co byłoby sprzeczne z celem wychowania. Jednak w tym wypadku (stawiania pierwszych kroków w pisaniu listu) całkiem bez uszczerbku można podsunąć pierwsze zdania listu. Dalsze myśli dziecko będzie chętnie formułowało po swojemu.

Przy poprawianiu miałem na uwadze treść, gwarę i błędy gramatyczne. I tu miały dzieci pełną samodzielność.

Listy winny być wysłane do adresata. Wówczas każdy adres inaczej brzmi. Tego nie było można uczynić, gdyż dzieci nie otrzymują pieniędzy na znaczki.

W końcu swych wywodów dodam, że materjalnym celem lekcji było zapoznanie dzieci z zewnętrznym i wewnętrznym wyglądem listu i jego wysłaniem. Celem formalnym przyzwyczajenie do pokonywania trudności, do samodzielnego myślenia, czystości, porządku i wzbudzenia zainteresowania.

Ploski (woj. białostockie). Jan Franczak.

O POWIETRZU.

(Lekcja w oddziale III.)

Uwagi wstępne. Pogadankę o powietrzu przerabiam w ciągu dwu lekcyj: W pierwszej przerabiam pierwszą część pogadanki, na którą złożą się następujące zagadnienia: nas otacza powietrze, powietrze znajduje się wewnątrz ciał, barwa powietrza, przezroczystość powietrza, powietrze zajmuje miejsce. W ciągu drugiej godziny — drugą część pogadanki z zagadnieniami: niezbędność powietrza dla życia ludzi, zwierząt i roślin, na czem polega oddychanie, gdzie jest powietrze lepsze: w mieście czy na wsi, konieczność wietrzenia mieszkań.

Lekcję tę staram się przeprowadzić w myśl zasad *szkoły pracy*. W czasie prowadzenia lekcji sam nic nowego nie podaję, do czego dzieci mogą dojść samodzielną, aktywną pracą czy też postrzeżeniową czy też myślową. Dążeniem nawet mojem byłoby tak poprowadzić lekcję, aby dzieci w dyskusji stwarzały potrzebne zagadnienia, co zresztą częściowo się udaje. Swoją rolę ograniczam do kierowania dyskusji na właściwe tory, aby nie zeszła na manowce. Tym dzieciom, które usiłują podać jakąś myśl czy zagadnienie, staram się dopomóc do wyszukania odpowiednich wyrazów i do zbudowania poprawnego zdania. Postawione przez dzieci zagadnienia lub wypowiedziane myśli, o ile są ważne, staram się powtórzyć z odpowiedniem zaakcentowaniem poruszonej sprawy, gdyż uważam, że to zwróci większą uwagę na dane zagadnienie. Sposób mego powtórzenia pobudzi zainteresowanie dziecka i jego aktywne dążenie do rozwiązania trudności.

Postępowanie swoje tłumaczę tem, że przecież zdobycie tych wyżyn kultury materjalnej i duchowej, jakie osiągnęła ludzkość w dobie obecnej, odbywało się też drogą samodzielnego stawiania zagadnień i szukania rozwiązania. Któż bowiem jakiemuś uczonemu podawał zagadnienie i żądał od niego odpowiedzi? Chyba nikt. Zagadnienia te rodziły się same przez się, przez ciekawość. Wynikały one przy samodzielnem badaniu materjału naukowego. Uczony, eksperymentując lub obserwując jakąś kwestję, nie przewidywał nawet, że zrodzi ona kilka jeszcze nowych i czasem trudniejszych zagadnień, które będą wymagały rozwiązania.

Dziecko, wysuwając do rozwiązania własne zagadnienia (zastrzegam się, że w niektórych wypadkach będzie to niemożliwe) i po dokonaniu rozwiązania danego zagadnienia, odczuwa napewno większe zadowolenie duchowe, niżby ono rozwiązało zagadnienie podane przez kogoś — w danym wypadku przez nauczy-

ciela. Umiejętność stawiania zagadnień przez dzieci ma tę wyższość, że przygotowuje je do przyszłego, aktywnie samodzielnego życia po wyjściu z murów szkolnych.

Lekcja odbywa się w pracowni przyrodniczej przy stolikach, przy których siędzą dzieci grupami, składającemi się z 3—4 osób.

Pomoce naukowe dla jednej grupy. Kartka białego papieru z zeszytu. Zeszyt. Kawałek cukru, kredy i drzewa. Kamyk. Woda zimna. Zlewka. Rurka szklana. Próbówka. Łapka do próbówki. Butelka zwyczajna. Lejek. Kawałek chleba miękkiego. Lampka spirytusowa. 15 płytek szklanych. 1 płytka szklana większa. Wiadro z wodą.

I. Nas otacza powietrze. Na każdym stole leży zeszyt i kartka papieru z zeszytu. Inne pomoce dyżurni roznoszą w miarę potrzeby.

Proszę wziąć zeszyt do ręki. Przyłożyć go do kartki papieru i pchnąć ją. Kartka spadła na podłogę. Następuje krótka heureza. Co stało się z kartką? (Spadła na podłogę.) — Czemżeście ją zrzucili? (Zeszytem.) Proszę podnieść kartkę i położyć ją znowu na stole. Teraz machnijcie zeszytem. Co stało się z kartką? (Spadła.) Czy teraz też zrzuciliście ją zeszytem? (Nie.) A co to zrzuciło kartkę? (Wiatr, powietrze.) Więc co znajduje się koło nas, a my tego nie widzimy? (Powietrze.) A czy w tamtym pokoju też jest powietrze? (Tak — nie.) Proszę przekonać się z kartką i zeszytem.

II. Powietrze znajduje się wewnątrz ciał. Weźcie rurkę szklaną i zanurzcie końcem do zlewki z wodą. Proszę zrobić tak (robię wdech). Drugi koniec wsuńcie teraz do ust. Zróbcie tak (robię wydech). Co to wyskakuje z wody? (Odpowiedzi będą różne. Bąble, kulki, pęcherzyki, powietrze.) Trzeba ustalić, że to wyskakują pęcherzyki powietrza. Skąd się one biorą w wodzie? Odpowiedzi też będą różne. (Z wody, z nas, bo my dmuchamy, z naszego „serca".) Trzeba drogą dyskusji doprowadzić dzieci do tego, że to powietrze, które wyskakuje w postaci pęcherzyków, znajduje się w nas, w naszych płucach.

Połóżcie rurki na stole. Wrzućcie do zlewki z wodą kawałek kredy i przyglądajcie się dobrze. Coście zauważyli? (Na kredzie wystąpiły pęcherzyki powietrza, niektóre nawet wyskoczyły na powierzchnią wody.) Gdzie to powietrze było przedtem? (W kre-

dzie.) To samo przerobić z drzewem, cegłą, cukrem, kamykiem i innemi ciałami.

Jeżeli klasa jest rozwinięta i nauczyciel ma trochę czasu wolnego, to może zaprowadzić niedługą rozmową na temat: Gdzież to powietrze znajduje się w tych ciałach? Będzie tu możność logicznego omówienia sprawy otworków niewidzialnych — porowatości. Dzieci dowiedzą się, że ciała składają się z jakby drobniuśkich kawałeczków - cząsteczek. Umiejętnie prowadzący nauczyciel potrafi wtajemniczyć dzieci w te zagadnienia, które czasem z wielką nawet trudnością bywają przyjmowane przez klasę VI.

Proszę zapalić lampki spirytusowe. Nalać do próbówki wody. Wziąć próbówkę do łapki i ogrzewać powoli nad lampką spirytusową i dobrze się przypatrywać wodzie w próbówce. Coście zauważyli? (Dużo pęcherzyków powietrza w wodzie.) Skąd się one wzięły? Dzieci w dyskusji muszą dojść do tego, że te pęcherzyki powietrza powstały w wodzie, która po ogrzaniu nie może zmieścić tyle powietrza, ile mieściła, będąc zimną. Znowu można omówić sprawę cząsteczek w ciałach płynnych, jeżeli czas pozwala. Doświadczenie to w przyszłości wytłumaczy sprawę geograficzną: Dlaczego życie jest obfitsze w morzach polarnych, niż w morzach gorących.

III. Barwa powietrza. Proszę wziąć szkiełko i zobaczyć, jaką ono ma barwę? (Żadnej, bezbarwne.) *) Teraz weźcie dużo szkiełek, złóżcie je razem i zobaczycie, czy mają jakąś barwę. (Mają, zielonkawą.) A więc co powiecie o barwie szkła? (Kiedy jedno szkiełko — to barwy niema, a jak dużo, to występuje barwa zielonkawa.) Jaką barwę ma woda w zlewce? (Bezbarwna.) A proszę zobaczyć na wodę w wiadrze. (Barwa jakaś trochę niebieskawa.) A więc co możecie powiedzieć o barwie wody? (Jak mało to bezbarwna, a jak dużo to barwa jakaś niebieskawa.) Popatrzcie, jaką barwę ma powietrze w pokoju? (Żadnej, bezbarwne.) A zobaczcie przez okno w górę, jaką widzicie barwę? (Niebieską.) Czy ta barwa pochodzi od powietrza? (Tak — nie.) Jakże jest naprawdę? (Od powietrza, bo tam powietrze wgórze

*) Właściwie jest to nieścisłe. W przyrodzie niema przedmiotu bezbarwnego. Ale na tym poziomie nie badamy zjawiska w takiej rozciągłości.

jest bardzo wysoko — odpowiada kilkoro dzieci.) A skąd o tem wiecie? (Tam latają ludzie na samolotach, a człowiek ma w sobie powietrze.)

IV. Powietrze jest przezroczyste. Weźcie zeszyt i nakryjcie nim kredę. Dlaczego teraz nie widzicie kredy? (Bo przez zeszyt nie można widzieć.) Więc jak nazwiecie takie ciała, przez które nie można widzieć? Dzieci podadzą sporo nazw i napewno wśród nich znajdzie się wyraz nieprzezroczysty. Włóżcie do wody kredę. Dlaczego ją widzicie? (Bo woda jest przezroczysta.) Zobaczcie na tablicę. Widzicie ją przecież? Co znajduje się między wami a tablicą? (Powietrze.) A dlaczego ono wam nie przeszkadza widzieć? (Bo jest przezroczyste.)

V. Powietrze zajmuje miejsce. Stawię na środku klasy taburet i sadzę na nim dziecko. Następnie wołam drugie dziecko i każę mu usiąść tam, gdzie siedzi jego kolega. Uczeń kręci się, siada na kolanach, przysiada się z tyłu, z boku. Dziecko staje się bezradne. Wołam drugiego ucznia, trzeciego itd. Po mozolnych usiłowaniach dzieci przekonują się, że tego zrobić nie można, bo kolega zajmuje miejsce.

Postawcie zlewkę na stoliku. Połóżcie na tem miejscu, gdzie stoi zlewka, kawałek kredy. Dzieci odrazu odpowiadają, że tego nie zrobią, gdyż zlewka zajmuje miejsce. A czy wy nie domyślacie się, jak jest z powietrzem? (Aha! — woła kilkoro, — czy powietrze zajmuje miejsce?) Proszę zastanowić się, czy powietrze więc zajmuje czy nie zajmuje miejsca?

To jest najciekawsza część lekcji. W wynikłej dyskusji dzieci zaczynają wyjawiać swoje poglądy. Wychowawca ma możność zaznajomić się z najważniejszemi przejawami psychicznemi swoich wychowanków. Tu dopiero występuje ta czynność, o którą w teraźniejszej dydaktyce najwięcej idzie — czynność logicznego myślenia, rozumowania i dowodzenia.

Podam w znacznem streszczeniu tę pracę, jaka wynikła u mnie na lekcji.

Jedno z dzieci twierdzi stanowczo, że powietrze miejsca nie zajmuje. Na pytanie, dlaczego ono tak powiada, daje ciekawą odpowiedź. „Gdyby powietrze zajmowało miejsce, to wtedyby ono nie pozwoliło zająć w klasie miejsca ani ławkom ani tablicy, ani nawet nam, jak to było z Wackiem na tabureciku i z zlewką“.

Inne dziecko zbija to twierdzenie, ale nie przez obalenie takowego lecz przez podanie swojego, nie mającego żadnego związku z twierdzeniem i dowodami, podanemi przez pierwsze dziecko. Jakże ono wygląda? „Ja powiadam — mówi uczeń — że powietrze zajmuje miejsce, bo kiedy my machamy ręką czy zeszytem koło naszej twarzy, to powietrze nas uderza. Gdyby powietrze nie zajmowało miejsca, toby go tu nie było i onoby wtedy nie uderzało nas po twarzy".

Inne dziecko dowodzi w ten sposób: „To jest nic, to jest głupstwo. Powietrze miejsca nie zajmuje. U nas w domu ojciec, jak zmłóci zboże, to w workach przynosi do sieni i sypie do kubłów.**) A przecież w kubłach znajduje się powietrze. Gdyby ono zajmowało miejsce, to ojciec nie mógłby wsypać zboża do kubła."

Inne dziecko znowu powiada stanowczo, że powietrze zajmuje miejsce. „Jednego razu — powiada ono — byłem ja w polu z krowami. Mamusia dała mnie butelkę mleka. Mleko ja zjadłem, a butelkę nosiłem ze sobą, bo mamusia kazała przynieść, bo butelka była duża. Pasterz kazał mnie schodzić do rzeczułki po wodę. Jak przybiegłem, to chciałem nabrać pełną butelkę jak najprędzej. Woda do butelki nie lała się. Tylko wyskoczy jakiś pęcherzyk a potem troszkę naleje się wody. Teraz ja dowiedziałem się, że to były pęcherzyki powietrza. A więc powietrze zajmowało miejsce, bo nie chciało wpuścić do butelki wody. „Ależ ty nabrałeś wody?" — zapytuję. (Tak, bo woda wyciskała powietrze, bo woda jest ciężka, a powietrze lekkie.)

Dyskusja bywa daleko obszerniejsza. Podałem tylko najcharakterystyczniejsze ustępy. Już z tego widać całą bujność rzeczowej fantazji, opartej na przeżyciach, spostrzeżeniach i doświadczeniach. Jedna jest rzecz godna wielkiego zastanowienia się ze strony nas, wychowawców, że dziecko przeważnie zawsze podaje fakty, oparte na jego własnych wrażeniach i spostrzeżeniach, na jego przeżyciach, nie zaś zapożyczone od jakiegoś autorytetu. Stąd wynikają owe hasła, podawane już przez Komeńskiego, Rousseau'a, Pestalozzi'ego i innych wielkich pedagogów, a obecnie propagowane przez *szkołę pracy*, aby całą naukę oprzeć na wrażeniach i spostrzeżeniach dziecka, na jego własnem przeżyciu, na samodzielnych i twórczych czynach.

**) Kubłem w tutejszej okolicy nazywają cebry, których średnica ma czasem do $1^1/_2$ m długości, a wysokość dochodzi do $2^1/_2$ m.

Dyskusja dzieci przypomina w niejednym stopniu *Krótką rozprawę między panem, wójtem, i plebanem*, w którem to arcydziele Rej w tak wyśmienity sposób wyśmiewał sposoby argumentowania szlachty w wieku XVI.

Powracam do lekcji.

Tutaj uczeń podał bardzo znakomite przejście od jego doświadczenia osobistego do doświadczenia, które miałem na myśli przerobić w klasie. Gdyby nawet tak dogodnego przejścia dzieci nie podały bezpośrednio, to nauczyciel może pokierować dyskusją w ten sposób, aby znaleźć sobie odpowiednie przejście.

Mówiłeś, że woda odrazu nie chciała wchodzić do butelki, proszę o tem przekonać się w klasie. Weźcie butelki, wstawcie doń lejki i nalewajcie wodę. Dzieci wykonują i spostrzegają, że woda dobrze się leje. Wtedy jedno z dzieci podaje myśl, aby czemkolwiek zatkać dziureczki pomiędzy lejkiem a butelką. Każę im wziąć świeży chleb i zatkać, oraz dobrze przypatrywać się, czy teraz woda się poleje do butelki. Nie idzie! Trzeba widzieć to przerażenie dzieci, to zdumienie, to zadowolenie, które ukazało się na ich licach, aby móc je podziwiać.

Teraz następują wyjaśnienia, dlaczego powietrze nie przeszkadza wnosić do klasy mebli i nam wchodzić, wsypywać do kubła zboża itp. Na tej lekcji do domu dzieciom nic nie daję do roboty, bo nicby nie wykonały. Przez kilka dni tylko będą dużo mówili o powietrzu. — W swojej lekcji największą uwagę zwróciłem na zagadnienia II i V, gdyż te zagadnienia będą stale przewijały się w późniejszej nauce. Lekcję swoją opracowałem na podstawie podręcznika: T Męczkowskiej i St. Rychterówny p. t. *Ćwiczenia z przyrody martwej*.

Holszany (woj. wileńskie). Cz. Mamczyc.

UWAGI DYSKUSYJNE.

O nauczaniu wierszy.

W nr. 18 (Rocz. VIII) „Przyjaciela Szkoły“ umieścił p. Wiącek artykuł na powyższy temat. Na wstępie autor zaznacza, „iż dział ten jest szczególnie zaniedbany zarówno w praktyce jak i w teorji“ pedagogicznej, a ja dodałbym — i w życiu. Dlaczego?

Dwa są czynniki w życiu ludzkiem: uczucie i chłodna rozwaga — rozum. W życiu narodów, to jeden czynnik, to drugi naprzemian zajmuje naczelne miejsce. Wyrazem uczucia jest literatura piękna — poezja; zaś wyrazem rozumu — proza pod najróżnorodniejszemi postaciami.

I tak w okresie niewoli uczucie odgrywało dominującą rolę. Polacy pozbawieni własnego państwa, skrępowani przez zaborców, nie mogli swych myśli

i chęci okazać w czynie, nie mogli pracować bez narażenia życia „dla sprawy narodu". Żyli więc myślą o wolności, zwracali ku tej wyśnionej ojczyźnie swoje uczucia i marzenia, a wyrazem tego stała się przebogata poezja narodowa.

Dziś zmieniły się czasy. Stanęliśmy do żmudnej, szarej. codziennej pracy w odrodzonej Ojczyźnie — uczucie zeszło na plan drugi, a na pierwszy wybiła się myśl i czyn. Obecna generacja hołduje zasadzie według słów Mickiewicza:

„Myśli i chęci — jest to poezja w świecie:
Wykwita i opada jak kwiat w jednem lecie.
Lecz uczynki, jak ziarna, w głąb ziemi zaryte,
Aż na przyszły rok ziarna wydadzą obfite".

Polsce potrzeba co najwięcej uczynków, a ich rozwojowi sprzyja proza. Poezja stała się rzeczą zbytkowną. Na pierwsze miejsce wypłynęła proza, jako wyraz chłodnego rozumu i czynu.

Jest jeszcze inny szczegół, który czytelnikowi wytrąca z rąk poezję. Szczegółem tym jest życie, życie rwące wprost w szalonym pędzie naprzód, świst syren fabrycznych, „troska o chleb powszedni". Poezję można odczuć tylko w ciszy i skupieniu, obcując tylko z nią samą.

„...gdy różne „czerwoniaki" stały się już literaturą nietylko wagonową, troska o poezję, a więc o to bogatsze i piękniejsze życie człowieka, wysunąć się więc winna przedewszystkiem w szkole powszechnej". „Czerwoniakami" m. zd. karmi się tą część społeczeństwa, która w czasie wojny stargała nerwy, a więc w sensacji, której dostarczają „czerwoniaki", szuka wrażeń i ukojenia. Zdrowego rdzenia narodu „czerwoniaki" nie pociągają; czytuje on Żeromskiego, Prusa, Reymonta i innych prozaików.

„Zasadniczym celem nauczania wierszy w szkole winno być, zdaniem mojem, budzenie w młodych duszach dziecięcych podziwu i zachwytu dla piękna" — stwierdza p. W. Z twierdzeniem tem zgodzę się niezupełnie. Podziw i zachwyt nie zawsze wystarczą. Ciekawy, co można „podziwiać" i czem można „zachwycać" się w wierszu M. Konopnickiej w *Piwnicznej izbie*, który podał sam autor rozprawki? — Jak już zaznaczyłem wyżej, w poezji dominującą rolę odgrywa uczucie. Poezja musi kształcić nietylko uczucie estetyczne (u autora „zachwytu i podziwu dla piękna"), ale uczucie miłości bliźniego, przyrody, ojczyzny, uczucie litości dla biednych i poniewieranych. Z uczuć tych musi zrodzić się piękny i szlachetny czyn.

„Wszelkie tendencje, wszelkie pouczenia miejsca mieć nie mogą w poezji" — twierdzi dalej autor. Zgodzę się, że tendencyjne pouczenia ze strony nauczyciela mogą popsuć piękno wiersza, ale tendencje autora przedstawione w pięknej formie dziatwa odczuć i zrozumieć musi, w przeciwnym razie poezja będzie bezduszną „gramofonją".

„Szarzyzna życia codziennego" posiada swoje piękno, swą poezję: poeci niejednokrotnie z tej właśnie szarzyzny czerpią natchnienie (Konopnicka), a godziny, poświęcone nauczaniu wierszy — nietylko — „winny być chwilami uszlachetniania się dusz młodocianych poprzez piękno, lecz także muszą uczyć, jak szukać piękna w tej właśnie szarzyźnie. W Polsce wielu jest ludzi z zawiedzonemi marzeniami, z nieosiągniętemi ideałami, ze złamanem życiem, a jest to wynikiem tego, że nie umieją oni szukać ideałów w „szarej codzienności".

„Kulturę żywego słowa" można podnieść nietylko przez nauczanie wierszy. Przestrzeganie we wszystkich oddziałach prawidłowej wymowy przez uczniów, a przedewszystkiem przez nauczyciela, położy kres owemu „bełkotaniu" w mowie dorastającego pokolenia. Zdanie autora, że „rozumne" nauczanie wierszy i w tej dziedzinie doniosłą spełniłoby rolę, pachnie tendencją, która potępiona została na początku rozprawki.

Witany (woj. wileńskie). B. Owczynnik.

PROGRAM WYCIECZEK NA ROK 1930.

Sekcja wycieczkowa Ogniska nauczycielskiego w Krakowie, Rynek Gł. 29 urządzi w maju i w czerwcu kilka wycieczek po Krakowie (Wawelu, Muzeum X. Czartoryskich, Muzeum Akademji Umiejętności), i kilka krótkich wycieczek w okolice Krakowa (Skały, Kmity, Dolina Będkowska, Mników, Ojców), oraz sześć większych wycieczek, trzy w kraju trzy zagranicę.

Wycieczka po Polsce (od 4 do 20 lipca) obejmie zwiedzenie Poznania (2 dni) Gniezna, Kruszwicy (1 dzień) Torunia (1 dzień) Gdańska (3 dni) Gdyni, Oliwy, Sopot, Helu z pobytem nad morzem (5 dni) i Warszawy (3 dni). Koszta wycieczki, obejmujące opłatę połowy biletu 3 kl. pociągu pospiesznego, noclegi, utrzymanie, wstępy i wydatki administracyjne, wynoszą około 295 zł od osoby. Zgłoszenia w formie przysłania zadatku 95 zł do dnia 15 maja.

Wycieczka nad Bałtyk odbędzie się w czasie od 4 do 10 sierpnia. Uczestnicy zwiedzą zabytki Gdańska, Oliwę, Gdynię, Sopoty i Hel. Koszta, obejmujące cenę połowy biletu kolejowego 3 kl, (posp.) całkowite utrzymanie, noclegi, wstępy, napiwki i wydatki administracyjne, wynoszą 145 zł. Zgłoszenia w formie zadatku w wysokości 45 zł od osoby do dnia 15 maja.

Wycieczka w Tatry potrwa 6 dni (od 21 do 27 lipca). Uczestnicy zwiedzą bądź pieszo bądź autami najpiękniejsze miejsca w Tatrach, jak Morskie Oko, Czarny Staw, Dolinę Jaworzynki, Halę Gąsienicową, Stawy Gąsienicowe, Dolinę Kościeliską, Strążyską itd. Koszta całej wycieczki wraz z koleją, noclegami i przewodnictwem wyniosą około 60 zł. Zgłoszenie wraz z zadatkiem 20 zł do 15 czerwca-

Wycieczka do Szwajcarji (od 2 do 23 lipca) obejmie zwiedzanie Wiednia, Salzburgu, Innsbrucka, St. Gallen, Rapperswylu, doliny Lintal, wodospadu Renu, Zurychu, Jeziora Czterech Kantonów, Brunnen, Flüelen, Göschenen, Andermat, Furkę, Gletsch, lodowiec Rodanu, Lago Maggiore, Bellinzonę, Luzernę, Meiringen, jar rzeki Aary, wodospady Reichen, Giessbach, Trümmel, Staubbach, Interlaken, Lauterbrunnen, koleją zębatą na szczyt Pilatusa (2132 m) skąd panorama na wszystkie niemal szczyty Alp szwajcarskich, Bern, Fryburg, Lozannę, Genewę, Vevey, Montreux, Zwiesimmen, jezioro Tuńskie, Brieńskie, Chur, St. Moritz, Davos itd. Nadto zwiedzą uczestnicy szkoły w Zurychu, Luzernie, Genewie, Instytut Pedag. J. J. Rousseau'a, pracownię psychotechniczną, muzea szkolne, Pestalozium w Zurychu, seminarja nauczycielskie, instytucje użyteczności publicznej, muzea itd. Nadto będzie sposobność w dniu przeznaczonym na wypoczynek pojechać na szczyt Jungfrau (4166 m). Wycieczka łatwa nie wymagająca treningu w długich marszach, gdyż do podanych punktów dojedzie się koleją, kolejką lub statkiem. Koszta całkowite wraz z paszportami, wizami, utrzymaniem, hotelami, kolejami, kolejkami, wstępy, napiwki i przewodnictwo wynoszą około 850 zł. Za koszta wycieczki na Jungfrau płaci się osobno i wynoszą około 60 zł. Zgłoszenia wraz z zadatkiem 200 zł do dnia 15 marca.

Wycieczka na Słowaczyznę potrwa około 8 dni (w pierwszych dniach lipca). Uczestnicy zwiedzą najpiękniejsze okolice Tatr wysokich po stronie Słowacji, jak jezioro Szczyrbskie, Lipt, św. Mikulacz, Tatrzańską Łomnicę, Nowy i Stary Smokowiec, Luczki, Rożemborg, Keszmark i wiele innych pięknych

miejscowości. Koszta całkowitej wycieczki wyniosą około 230 zł. Zgłoszenia wraz z zadatkiem 30 zł do dnia 30 maja.

Wycieczka do Szwecji potrwa mniej więcej 12 dni w czasie około 3 do 16 sierpnia (termin zależy od rozkładu jazdy statków). Uczestnicy zwiedzą ten niezrównanej dzikości kraj, pełny przepięknych zatok zwanych fjordami, i miejscowości jak: Gdańsk, Kalmar, Göteburg, Stottsshogen, Längredrag, Trollhättan, Aemal, Säffle, Arwikę, Glafsfjorden, Stockholm, Upsalę, Nynäshamn, Gamla, Bornholm itd. Koszta całej wycieczki wraz z koleją i statkami, utrzymaniem, autobusami, łódkami, paszportem i wizami wyniosą około 850 zł. Zgłoszenia wraz z zadatkiem 200 zł od osoby do dnia 15 kwietnia.

Sekcja urządza i w tym roku dwie Kolonje wypoczynkowe nad morzem i w górach. Kolonja wypoczynkowa nad Bałtykiem mieści się w Helu w miejscowości najpiękniejszej nad całem wybrzeżem, najliczniej odwiedzanej klimatycznej, wśród wspaniałych lasów szpilkowych. Posiada 2 rozległe plaże t. j. nad zatoką i nad pełnem morzem. Znakomite kąpiele morskie, dogodne połączenia tak statkiem jak i koleją, liczne wycieczki bliższe i dalsze, zabawy towarzyskie itd. urozmaicają pobyt. Kolonja mieści się w środku, w pięknej dwupiętrowej willi z pięknym widokiem na morze i port pasażerski. Pokoje dwu-, trzyosobowe ładnie umeblowane z elektrycznem oświetleniem. Weranda duża oszklona z widokiem na morze. Utrzymanie obfite. Sezony dwa od: 2 do 31 lipca (I sezon) i od 1 do 28 sierpnia (II sezon). Koszta mieszkania i całodziennego utrzymania wynoszą około 9,50 zł. Obsługa i światło około 25 gr dziennie. Wpisowe 5 zł. Zadatek 100 zł płatni ratami do dnia 5 czerwca do P. K. O. Nr. 400,769. Zgłoszenia na lipiec i na sierpień (wraz z zadatkiem) przyjmuje kol. Al. Korzeniowski, Kraków, Felicjanek L. 5. Na odpowiedź załączyć znaczek pocztowy.

Kolonja wypoczynkowa w Olczy pod Zakopanem (15 minut drogi pieszej od centrum Zakopanego) znajduje się w najzdrowszej okolicy z bardzo ładnemi widokami na cały grzbiet Tatr. Pokoje w willkach góralskich (bardzo czystych) wraz z całodziennem utrzymaniem około 8,50 zł. Wpisowe 5 zł. Liczne wycieczki bliższe i dalsze. Zabawy towarzyskie itd. Sezony dwa: I od 4 do 31 lipca i II od 1 do 28 sierpnia. Zadatek 100 zł. płatny ratami do dnia 5 czerwca do Nr. P. K. O. 400,769. Zgłoszenia przyjmuje i informacyj udziela kol. Stanisław Oppenauer, Kraków, ul. Szlak 7, Szkoła św. Florjana. Na odpowiedź załączyć znaczek pocztowy.

Uwagi: Szczegółowe programy każdej wycieczki otrzymają uczestnicy na miesiąc przed rozpoczęciem się każdej wycieczki. W programie tym będzie podane, co należy zabrać ze sobą, jak się ubrać, jako też będą podane adresy hoteli i restauracyj. Przy zgłoszeniu się na wycieczki zagraniczne należy równocześnie ze zgłoszeniem przesłać 2 fotografje (format mały paszportowy) datę i miejsce urodzenia i zamieszkania, imiona rodziców (u matki nazwisko rodowe). Zadatek może być przesłany do P. K. O. Nr. 400,769.

Wszelkie zgłoszenia przesyłać prosimy pod adresem: Sekcja Wycieczkowa Ogniska Nauczycielskiego Kraków, Rynek gł. 29. Załączyć zawsze znaczek pocztowy. Zadatku nie zwraca się, chyba, że dana osoba da na swoje miejsce inną.

Za Sekcję wycieczkową: Al. Korzeniowski, przewodniczący.

PRZEGLĄD CZASOPISM.

ILUSTRACJA SZKOLNA (Warszawa, św. Krzyska 18).

Serja VI (grudzień 1929). W stajence. W ucieczce do Egiptu. Choinka w górach. Kuropatwy na śniegu. Rewja wojskowa: Marszałek Piłsudski. Piechota. Orkiestra. Strzelcy podhalańscy. Napoleon I Bonaparte. Jan Henryk Dąbrowski. Książe Józef Poniatowski. Natarcie wojska polskiego pod Samosierrą. Spotkanie monarchów w Tylży. Nadanie Konstytucji Księstwu Warszawskiemu. Rok 1812. Napoleon podczas pochodu na Moskwę. Śmierć Księcia Józefa.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY (Warszawa, Senatorska 19.

Nr. 1 (lipiec 1929). B. Nawroczyński: Dynamika zainteresowań. — J. Lewicki: Nowoczesna nauka o wychowaniu. — J. Pannenkowa: Nasze zadania wychowawcze. — L. Dymek: Metody kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w Niemczech.

Nr. 2 (październik 1929). St. Baley: O próbach mierzenia trudności zadań. — L. Jaxa-Bykowski: Współpraca przyrodnika przy wyrabianiu charakteru. — M. Wachowski: Wychowanie narodowe w okresie niewoli politycznej. — I. Stein: Kilka uwag o szkolnictwie na Pow. Wystawie Krajowej.

MIESIĘCZNIK KATECHETYCZNY I WYCHOWAWCZY (Lwów, Dąbrowskiego 11).

Nr. 9—10 (listopad-grudzień 1929). Ks. A. Gerstmann: Duszpasterstwo w szkole. — Ks. A. Walęga: Nauczanie religji w szkołach wiejskich. — Ks. T. Wąsik: O samobójstwach młodzieży szkolnej.

MIESIĘCZNIK PEDAGOGICZNY (Cieszyn, Świeżego 7).

Nr. 12 (grudzień 1929). A. Milata: Analiza krajobrazu (Dok.). — St. Kuźmierz: Ochrona przyrody w szkole. — F. Kotas: O polski system stenograficzny. — J. Szuścik: Jak postępować z naszymi wychowankami. — P. Bobek: Życie polskie w czasach Bolesława III Krzywoustego. (Lekcja.)

MIESIĘCZNIK PEDAGOGICZNO-LITERACKI NAUCZ. SZK. POWSZ. (Dubno, Szkoła Powsz. Nr. 1.)

Nr. VII i VIII (październik—listopad 1929). St. Urbański: Podstawy kulturalno-logiczne oświaty pozaszkolnej. — Znaczenie ekonomiczne jedwabnictwa w Polsce. — A. Podolska: Jakie wycieczki powinny być uwzględnione dla klasy V w ciągu roku szkolnego. — J. Dec: Udział nauczycielstwa w pracy społeczno-oświatowej na Wołyniu. — W. Danilczuk: Krajoznawstwo a szkoła powszechna. — W. Schultzówna: Kazimierz Pułaski, lekcja w kl. III. — J. Olecka: W jaki sposób uczynić szkołę radosną? — Dziewiałtowska: Opowiadanie bajek, powiastek i wierszy w I oddziale szkoły powszechnej.

MUZEUM (Lwów, Łyczakowska 5).

Nr 4 (1929). St. Łempicki: O ideał wychowania w Polsce. — L. Jaxa-Bykowski: System daltoński. (Próba oceny.) — K. Cwojdziński: Rachunek różniczkowy w szkole średniej.

NAUCZYCIEL GŁUCHONIEMYCH I NIEWIDOMYCH (Warszawa, plac Trzech Krzyży 4—6).

Nr. 5 (listopad-grudzień 1929). K. Głogowski: Przyczynek do wypracowań na oddziale wyższym w szkole dla głuchoniemych. — M. Biskupski: Belgijska metoda nauczania głuchoniemych. — Prof. Dr. T. Benni: Nowa encyklopedja głuchoniemstwa.

NAUCZYCIEL POMORSKI (Grudziądz, Młyńska 27).

Nr. 12 (listopad 1929). Ks. prob. Ł.: Zrzucili maskę. — Dr. Pniewski: Nasza odpowiedzialność względem potomstwa. — M. Wrzesiński: Znaczenie psychologji eksperymentalnej w szkole powszechnej.

Nr. 13 i 14 (grudzień 1929). Jasnerówna: Religja podstawą wychowania. — Dr. Pniewski: Nasza odpowiedzialność względem potomstwa (II).— B. Wytrążek: W jaki sposób doprowadzi nauczyciel dzieci swej szkoły do samodzielnego obserwowania zjawisk przyrody? — Jot. El.: O spóźnianiu się dzieci do szkoły.

OGNIWO (Warszawa, Chmielna 49, m. 3).

Nr. 10 (grudzień 1929). Kongres pracowników państwowych w Warszawie. — S. Drzewiecki: Połączenie organizacyj nauczycielskich, — Z. J. Skalska: W sprawie okólnika o przedmiotach nadobowiązkowych. — M. T. Lubecka: Pamięci prof. Baudouin de Courtenay. — St. Kawyn: Polonistyka w szkole pracy. — M. Orłow: W sprawie reformy nauczania historji.

OŚWIATA I WYCHOWANIE (Warszawa, Foksal 18).

Nr. 5 (listopad-grudzień 1929). B. Kielski: Szkolnictwo w Polsce, jego postęp i główne zagadnienia. — M. Pollak: Organizacja władz szkolnych I instancji w ciągu dziesięciolecia istnienia Polski Odrodzonej. — B. Suchodolski: Charakterystyka kultury współczesnej. (Dok.) — F. Korniszewski: Umysłowość dziecka w ujęciu Piaget'a. (Dok.)

PEDAGOGJUM (Kraków, Straszewskiego 22).

Nr. 9 (listopad 1929). M. Tazbir: Najpilniejsze potrzeby życia narodowego a nauczanie literatury ojczystej. — M. Tyrowicz: Nowa szkoła (III). — A. Mikulski: Praktyka nauczycielska uczniów seminarjów nauczycielskich.

Nr. 10 (grudzień 1929). A. Mikulski: Praktyka nauczycielska uczniów seminarjów nauczycielskich. (IV) — F. St. — J. F. — F. Kulański: Dokoła egzaminu dojrzałości w seminarjach nauczycielskich.

POKŁOSIE SZKOLNE (Płock, pl. Kanoniczny 4).

Nr. 1 (wrzesień 1929). O wychowaniu typu Polaka twórczego; mowa ministra p. Świtalskiego na zjeździe T. N. S. W. — Różnica między tradycją językową a żywą wymową. — Ks. H. Godlewski: Znaczenie wychowania religijnego w szkołach. — A. Z.: Źródła historyczne przy nauce historji w szkole powsz. — St. Pernej: Początki badania zależności funkcjonalnej. — M. Szerchelówna: Nauczanie języka ojczystego przed rozpoczęciem nauki czytania i pisania.

Nr. 2 (październik 1929). Pierwiastek narodowy w nauczaniu. — R.: Zadanie szkoły powszechnej w zwalczaniu gruźlicy. — Dr. Al. Maciesza:

O samorządzie szkolnym w pierwszych latach nauki. — F.: Przysposobienie wojskowe w szkole powszechnej. — W. Kulesza: Początki badania zależności funkcjonalnej.

Nr. 3 (listopad 1929). Praca wychowawcza w szkole. — W. Ziółkowski: Roboty ręczne czynnikiem wychowania spółdzielczego. — K. Gelinek: Kącik geograficzny: Pojęcie geografji — jej drogi poznawania dawniej a dzisiaj w szkole. (C. d. n.) Sposoby zdobywania pojęć geograficznych w szkole powszechnej w oddziale II. Pojęcie dnia. Sposoby zdobywania pojęć geograficznych w szkole powszechnej w oddziale III. Indywidualność geograficzna Polski. Znaczenie połączeń komunikacyjnych Polski. Ćwiczenia z kompasem. Jak się wybiera mapy potrzebnych terenów. — B. Popławski: O przedmiocie — Sz.: Wychowanie fizyczne w szkole powszechnej. — Z. Ł.: Praca nauczycieli w organizacjach młodzieży. — Z. L.: Szkoły prywatne.

Nr. 4 (grudzień 1929). Konstytucja a wychowanie publiczne. (Odczyt p. ministra oświecenia Dr. Sł. Czerwińskiego w Wilnie.) — K. Gelinek: Kącik geograficzny (Pojęcie geografji. Jej drogi poznania dawniej a dzisiaj w szkole.) — Początki badania zależności funkcjonalnej.

PRO CHRISTO (Warszawa, Moniuszki 3a).

Nr. 12 (grudzień 1929). S. J. K.: Katolicyzm a nacjonalizm. — Ks. W.: Mason o Papieżu. — J. M. Chudek: Na marginesie artykułu p. Marji Jehanne Wielopolskiej o misjach. — Z. Lubicz: Kilka słów w sprawie kobiecej. — F. Kowalkowski: Nie wolno zasypiać. — Głosy o masonerji w Polsce.

Nr. 1 (styczeń 1930). B. Załuski: Życie i działalność wychowawczo-społeczna C. Plater Zyberkówny.

PRZEGLĄD OŚWIATOWY (Poznań, Fr. Ratajczaka 11).

Nr. 11 (listopad 1929). H. Udzicki: Podstawy samokształcenia. — S. Wiechowicz: Co to jest szkoła daltońska?

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY (Warszawa, Bracka 18).

Nr. 31 (9 listopad 1929). H. Galle: Jeszcze o podstawie wychowawczej w szkole. — P. Minister W. R. i O. P. o szkolnictwie średniem ogólnokształcącem (II). — P. O.: Nauczyciele-przyrodnicy w obronie swego przedmiotu.

Nr. 35 (7 grudnia 1929). Na drodze do zrozumienia się. — J. Kołudzka: Młodzież szkolna a Liga Narodów. — J. Jeleńska: W sprawie zrównania V oddziału szkoły powsz. z I klasą gimnazjum.

Nr. 36 (14 grudnia 1929). P. Sosnkowski: Kto winien? — Ankieta Zarządu Głównego T. N. S. W. w sprawie przeciążenia młodzieży.

PRZEGLĄD POWSZECHNY (Kraków, Kopernika 26).

Nr. 552 (grudzień 1929). A. Czermiński: Ukraina w poezji Słowackiego. (C. d.)

Nr. 553 (styczeń 1930). A. Waśkowski: Jacek Malczewski. — Jalu Kurek: Św. Joanna d'Arc śpiewa do Chrystusa. — St. Podoleński: Psychika dzisiejszej młodzieży. — Dusza Czara: Michał Anioł jako poeta.

PRZESZŁOŚĆ (Poznań, Karwowskiego 22).

Nr. 1 (styczeń 1930). P. Żukowski: Za kulisami wojny hiszpańsko-amerykańskiej 1898 r. — P. Ganżyński; Najmocniejszy człowiek naszej epoki — Clemenceau. — P. Żukowski: Co piszą o nas Niemcy. — St. Wesołek: Pieprz i król portugalski. — A. Siemiradzki: Położenie międzynarodowe. — Metamorfozy moskiewskie. — Jak nas rabowano. — Materjały dla historyka kultury naszej epoki.

PRZYRODA I TECHNIKA (Katowice, Województwo).

Nr. 9 (listopad 1929). St. Niemcówna: Wenecja Północy. — E. Dokowska: Czwarty wymiar. — Ch. Brachet: Nowy sposob zużytkowania ciepła słonecznego w temperaturze poniżej 0°.

Nr. 10 (grudzień 1929). K. Demel: Z hydrograficznych i rybackich badań w pobliżu Helu. — M. Chejfec: Rozmnażanie pierwotniaków. — J. Nechaj: O normalizacji i mechanizacji w budownictwie. — Z. Zawirski: Wieczne powroty światów.

PSYCHOTECHNIKA (Warszawa, Wspólna 81).

Nr. 3 (lipiec—sierpień—wrzesień 1929). S. Baley: Testy inteligencji stosowane w pracowni psychotechnicznej w Warszawie. — J. Bużycka: Porównanie wyników badań nad inteligencją testami układu prof. Baley'a z opinją rad pedagogicznych szkolnych. — S. Baley i H. Zaniewska: Ankieta, dotycząca zainteresowań zawodowych młodzieży warszawskich szkół powsz. — J. Wojciechowski: Wyniki badań dynamograficznych w biurze badań psychotechnicznych Polskich Kolei Państwowych. — Observer: Psychotechnika na Powszechnej Wystawie Krajowej w Poznaniu. — J. K.: Jeszcze o psychotechnice na P. W. K.

RUCH PEDAGOGICZNY (Kraków, Lelewela 6).

Nr. 12 (grudzień 1929). M. Sekreta: Przesłanki filozoficzne i psychologiczne postawy pedagogiki współczesnej. (Dok.) — R. Taubenszlag: O jednostronności niektórych poczynań pedagogicznych współczesnej epoki.

RUCH SŁOWIAŃSKI (Poznań, Uniwersytet).

Nr. 8—9 (październik-listopad 1929). J. Gołąbek: Zagadnienie łączności literatur słowiańskich.

SZKOŁA (Warszawa, Senatorska 19).

Nr. 10 (grudzień 1929). W. Pawlikowska: I rzekł duch... — I. Stein: Wychowanie moralne młodzieży męskiej (II). — L. Dymek: Problemat struktury psychicznej naszej młodzieży seminaryjnej. — A. Chmielińska: Nie pozwólmy zniszczyć pracy twórczej ludu. — M. Małachowska: Jak czytać? — M. Mischke: Praca i zabawa. — W. Pawlikowska: W klasie.

SZKOŁA ZAWODOWA (Poznań, Wierzbięcice 66).

Nr. 4 (grudzień 1929). Marjan Wachowski: Postawa młodzieży wobec pracy zawodowej (strony dodatnie). — A. Czerniawski: Problem praktyczności szkół handlowych. — Inż. S-ski: Organizacja pracy fizycznej. — F. Tokarski: Wiadomości z mechaniki ciał stałych. (O rozkładaniu sił) — J. Czech: Wskrzeszenie państwa polskiego, (IV. Próby rządów demokratycznych.) — R. Taubenszlag: Ankieta w sprawie samorządu uczniowskiego.

Nr. 5 (styczeń 1930). M. Wachowski: Postawa młodzieży wobec pracy zawodowej. (II. Strony dodatnie.) — Inż. S-ski: Organizacja pracy fizycznej. (C. d.) — A. Czerniawski: Problem praktyczności szkół handlowych (II). — F. Hanas: Wykonanie umowy handlowej. — T. Wieczorkiewicz: Pogadanki z dziedziny higjeny. (Bakterje.) — Szkoły zawodowe dokształcające miasta stołecznego Warszawy.— Zarys prawoznawstwa rzemieślniczo-przemysłowego i nauka o Polsce współczesnej.

WYCHOWANIE FIZYCZNE (Poznań, Chełmońskiego 8).

Nr. 12 (grudzień 1929). Dr. Mitkiewicz: Propaganda higjeny w szkole. — W. Sikorski: Miernik oraz minima sprawności fizycznej w wychowaniu młodzieży szkolnej.

Nr. 1 (styczeń 1930). Dr. Klamrzyński: Indywidualizacja ćwiczeń cielesnych w Liceum Krzemienieckiem. — K. Hemerling: Czy właściwą drogą stąpają nasze sporty? — W. Sikorski: Kierunek indywidualistyczny i społeczny w sportach młodzieży szkolnej.

WIEDZA I ŻYCIE (Warszawa, Chmielna 33, m. 5).

Nr. 12 (grudzień 1929). St. Małachowski-Łempicki: Stanisław Małachowski. — E. Maydell: Jak pracuje szkieletowy mięsień człowieka. — St. Lenkowski: Papirusy jako świadectwa kultury starożytnej (Dok). A. Hertz: Totemizm. — W. Husarski: J. Malczewski. — M. Librachowa: Trzeci Zjazd Wszechświatowej Federacji Stowarzyszeń Pedagogicznych.

ŻYCIE SZKOLNE (Włocławek, Łęgska 20).

Nr. 10—11 (październik—listopad 1929). L. Bandura: Nowe szkoły w Niemczech. — W. Horoch: Stosunek władz szkolnych do władz administracyjnych dawniej a dziś. — L. Pawłowski: Egzamin praktyczny dla nauczyciela szkół powszechnych. — W. Nowicki: Nauka języka polskiego w szkole powszechnej. Organizacja pracy, rozkład materjału, wskazówki metodyczne, lekcje praktyczne. (Dok.) — L. L. Romanowski: Przedmioty pedagogiczne na P. W. K. w Poznaniu (I).

Nr. 12 (grudzień 1929). Kryzys celu i środków wychowawczych. — W. Horoch: Stosunek władz szkolnych do władz administracyjnych dawniej a dziś. (Dok.) — W. Horoch: Na marginesie przepisów o „Egzaminie praktycznym". — W. N.: O reformę organizacyjną konferencyj rejonowych. — L. Romanowski: Przedmioty pedagogiczne na P. W. K. w Poznaniu (II). — W. Piotrkowski: Wzorzec lekcyjny z gimnastyki dla oddz. III. — St. N.: Jak dawniej wyglądały miasta?

Nr. 1 (styczeń 1930). R. Szajnerman: System dydaktyczno-pedagogiczny Grzegorza Piramowicza. — J. Kuchta: O broszurce Prof. Ludwika Popławskiego „Egzamin praktyczny na nauczyciela szkół powszechnych" jeszcze słów kilkoro. — W. N.: W sprawie egzaminów praktycznych. — St. Gumuła: Obrazki z przeszłości. — Wł. Horoch: O Trylogji Sienkiewicza słów parę. — L. Romanowski: Przedmioty pedagogiczne na Pow. Wystawie Krajowej w Poznaniu (III). — W. Gliniecki: Maniera a metoda. — W. Nowicki: Nauka języka polskiego w szkole powszechnej oddz. III. — W. Piotrowski: Wskazówki dla prowadzenia ćwiczeń cielesnych w oddz. I i II szkoły powszechnej.

Wydawca i Redaktor odpow.: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.